

VERA ALEXANDRA MARIANO DA SILVA RIBEIRO JORGE

**IMPACTO E PERCEÇÕES DA GAGUEZ NO
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E NA
AVALIAÇÃO DA ORALIDADE**

**Orientadora: Professora Doutora Nora Cavaco
Coorientador: Mestre Brito Manuel Marques Largo**

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2014**

VERA ALEXANDRA MARIANO DA SILVA RIBEIRO JORGE

**IMPACTO E PERCEÇÕES DA GAGUEZ NO
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E NA NA
AVALIAÇÃO DA ORALIDADE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre
em Ciências de Educação no Curso de Mestrado em Ciências
de Educação na especialidade de Educação Especial e
Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior
de Educação Almeida Garrett

Orientador: Professora Doutora Nora Cavaco

Co-orientador: Mestre Brito Manuel Marques Largo

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2014**

EPÍGRAFE

A lição

Uma árvore entra e diz fazendo uma vénia:

Eu sou uma árvore.

Uma lágrima negra cai do céu e diz:

Eu sou um pássaro.

Por uma teia de aranha abaixo

algo como o amor

aproxima-se

e diz:

Eu sou o silêncio.

Mas junto ao quadro pesrega-se

um oportunista nacional democrata

de colete

e repete,

empinando as suas orelhas em todas as direções,

repete e repete

Eu sou a máquina da história

e

todos nós

amamos

o progresso

e

a coragem

e

a ira do combatente.

Sob a porta da sala de aula

escorre

um pequeno fio de sangue.

Porque é aqui que começa

o massacre

dos inocentes.

Miroslav Holub ¹

¹ Tradução livre da autora

DEDICATÓRIA

Hope is a waking dream.

Aristoteles²

We are all in the gutter, but some of us are looking at the stars.

Oscar Wilde³

Du nur, einzig du bist

Rainer Maria Rilke⁴

I find you there in all these things I care for

Rainer Maria Rilke⁵

Este projeto, pejado de esperança, revelou-se um rapace implacável do tempo e do carinho que tanto vos prometi e que tanto vos tenho para entregar.

Durante aquele tempo em que vos esperava, e que foi passando e cravando dentro de mim esta inabalável ternura, sonhava com as vidas que se demudavam e se esticavam tão perto do meu coração. No dia em que, ao se afastarem brevemente de mim, vos tomei e aconcheguei nos meus braços, esta devoção, de mãos dadas com o amor, apoderou-se de tudo.

Desde esse dia, tal como o poeta, contemplo as estrelas. Vocês, meus queridos filhos, preenchem-me a alma de denodo. Só vocês, só vocês existem⁶, e é por isso que este projeto, pejado de esperança, é idealizado convosco e para vós, pois ‘vejo-vos aqui em todas as coisas de que gosto’.

² Tradução livre da autora: A esperança é o sonho do homem acordado.

³ Tradução livre da autora: Estamos todos na sarjeta, mas alguns de nós olham para as estrelas.

⁴ Tradução de Paulo Quintela: Só tu, tu só existes.

⁵ Tradução livre da autora: Eu encontro-te em todas as coisas de que gosto.

⁶ Adaptação das palavras de Rainer Maria Rilke na tradução de Paulo Quintela: Só tu, tu só existes.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Nora Cavaco que com a sua boa vontade deu o seu contributo para a concretização deste trabalho.

Ao Terapeuta da Fala Mestre Brito Manuel Marques Largo, terapeuta há já 25 anos, que desde logo me ensinou uma coisa simples, mas quiçá a mais importante: “A gaguez é muito mais que gaguejar!”. A sua co-orientação contribuiu de forma inexorável para que este trabalho, ao tomar o rumo certo, fosse concretizado.

À Associação Portuguesa de Gagos (APG) que, através da amizade das incríveis pessoas que a edificam, nomeadamente o Daniel Neves da Costa e a Rosa Paula Neves, me veio dar a conhecer um admirável mundo para o qual espero conseguir dar o meu pequeno contributo para que o seu caminho e narrativa se tornem outros.

À Direção e Departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas Figueira Norte pela sua total disponibilidade e apoio, em especial à Dr.^a Alcina Almeida.

A todos/as os/as colegas que colaboraram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

À Cláudia Jorge e ao meu irmão, Miguel Silva, que, com a sua generosa e ilimitada paciência, tiveram um papel incontornável na prossecução deste estudo.

A todos/as os/as alunos/alunas que durante o meu percurso enquanto docente me enriqueceram e me aperfeiçoaram através do contato privilegiado com as suas excepcionais idiossincrasias.

Para todos estes o meu muito obrigado.

Por fim, mas não menos importante, umas breves linhas ao meu marido. Obrigada por não teres estado sempre ao meu lado e por não teres tido a tolerância necessária nos momentos mais difíceis. Foste o catalisador imprescindível para esta teimosia que me caracteriza. Nesse teu dever, por vezes tão desamparado e, por vezes, penoso, de amar e educar o melhor que sabes aqueles para quem e com quem construímos a nossa vida – os nossos três filhos – vais-te esquecendo de nos brindar com o otimismo que sempre te caracterizou e que, quando surge, consegue ser tão reconfortante.

RESUMO

De acordo com Zebrowski (2003), a gaguez é uma das alterações mais comuns da fluência do discurso, e em Portugal a escassez de estudos feitos e/ou disponíveis relativamente à realidade vivida a nível nacional torna-a pouco conhecida, quer para o público em geral, quer, especificamente, para os docentes.

Conscientes das exigências feitas, em contexto de sala de aula, aos docentes em geral, e das capacidades que se tornam necessárias adquirir para apoiar alunos com gaguez, considerou-se pertinente perceber o que é que o docente de um Departamento de Línguas do ensino regular - em que a oralidade se reveste de um peso muito significativo na avaliação - sabe sobre a gaguez, e que implicações poderá ter no processo de ensino/aprendizagem. Para o presente estudo, de carácter descritivo e transversal, seleccionou-se uma amostra de conveniência e realizou-se um inquérito aos docentes do Departamento de Línguas da Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres, do Agrupamento de Escolas Figueira Norte.

Analizados os dados dos inquéritos, reconheceu-se a escassez de saber em relação à gaguez e que esse facto pode ter impacto nas atitudes e percepções dos professores em relação a alunos que gaguejam. Apesar de todos os professores da amostra possuírem uma larga experiência de ensino, nenhum tem formação em distúrbios da fala/linguagem verbal. Contudo, reconhecem, de uma forma geral, os seus prováveis benefícios e que detetar, compreender e apoiar estes alunos é essencial para poder adotar uma postura ativa, que passe pelo acesso a formação sobre este tema, e assim se promova as potencialidades de cada aluno com gaguez.

Palavras-chave: gaguez; docentes; percepções; atitudes; avaliação.

ABSTRACT

According Zebrowski (2003), stuttering is one of the most common speech disfluencies. In Portugal the scarcity of studies available regarding the actual national situation makes it truly unknown to most people in general and to teachers specifically.

Aware of the classroom demands that are generally made on teachers and the skills that are necessary to acquire to aid students who stutter, it was considered to be appropriate to learn what it is that a teaching Department of Languages from the Portuguese public educational system - in which communication skills play a significant role in the assessment - knows about stuttering, and what implications it may have in the teaching/learning process. A convenience sample has been selected for this descriptive and transversal study, and the teachers of the Department of Languages of Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres were asked to complete a survey.

As the data collected was analysed, it was recognized that there was a generalized lack of knowledge regarding stuttering and that this fact could have an impact on the attitudes and perceptions of teachers. Although all teachers from this sample are holders of a wide experience in teaching, no one has got formal training in speech disorders. Nevertheless, it is generally acknowledged that teachers would likely benefit from training on this topic and that detecting, understanding and supporting these students is essential in order to adopt an active stance which entails access to formal training in speech disorders thus enabling teachers to promote the potential of each student with stuttering .

Keywords : stuttering, teachers, perceptions, attitudes, assessment.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

APG – Associação Portuguesa de Gagos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PQG – Pessoa(s) que gagueja(m)

TSF – The Stuttering Foundation

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE.....	3
DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT.....	7
ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	8
ÍNDICE GERAL.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	13
ÍNDICE DE TABELAS.....	14
INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I	17
FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO	17
1 Situação problema	18
2 Questão de partida.....	21
3 Questões orientadoras	21
4 Objetivo geral.....	22
5 Objetivos específicos	22
PARTE II.....	24
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
1 A Gaguez.....	25
1.1 Linguagem e Gaguez	25
1.2 Fluência	29
1.3 Definição de Gaguez.....	29

1.4	Características da Gaguez	31
1.5	Comportamentos secundários de fuga e evitamento associados aos momentos de gaguez.....	32
1.6	Epidemiologia da Gaguez	34
1.6.1	Aparecimento	34
1.6.2	Prevalência	35
1.6.3	Incidência	35
1.6.4	Distribuição por sexo.....	36
1.7	Etiologia da Gaguez	37
1.8	Gaguez e estereótipos	39
1.8.1	Caraterísticas da pessoa que gagueja e estereótipos	39
1.8.2	Percepções sobre as pessoas que gaguejam	40
	Conclusão	41
2.	Visão Educacional.....	42
2.1	Avaliação e oralidade	43
2.2	Opiniões de professores sobre a gaguez e PQG	44
2.3	Apoio concedido pela Escola Pública a alunos com Gaguez	46
2.3.1	Antecedentes	46
2.3.2	Plano Nacional	47
2.4	O papel do Professor	50
2.4.1	Práticas de sala de aula que podem ter impacto na gaguez.....	51
2.4.2	O papel do professor como facilitador das práticas de sala de aula que podem ter impacto na gaguez.....	52
	PARTE III	56
	DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO	56
1	Justificação da investigação	57
1	Contextualização	58
2	Modalidade investigativa	59
3	Sujeitos da investigação.....	61
3	Instrumentação da recolha de dados	61
4	Procedimentos metodológicos	63
5	Modo de tratamento de dados	64

PARTE IV	66
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	66
1. Apresentação dos resultados.....	67
1.1 Caraterização da amostra	67
1.1.1 Amostra em função do sexo	67
1.1.2 Amostra em função do tempo de serviço	67
1.1.3 Amostra em função dos níveis de ensino que lecionam presentemente ..	68
1.1.4 Amostra em função do número de docentes que já tiveram, ou não, alunos com gaguez	68
1.1.5 Amostra em função do número número de alunos com gaguez que já ensinaram	69
1.1.6 Amostra em função do número de docentes que já tiveram formação em distúrbios da fala.....	69
1.1.7 Amostra em função do número de docentes com alunos que gaguejam nas suas turmas.....	70
1.2 Sistematização e apresentação dos dados	71
1.2.1 Conhecimentos dos professores em relação à etiologia da gaguez	71
1.2.2 Impacto que os professores acreditam que a gaguez tem no desempenho académico	72
1.2.3 Estratégias utilizadas para promover a participação oral em situação de sala de aula	73
1.2.4 Desafios percebidos pelos professores perante alunos com gaguez.....	74
1.2.5 Comportamentos assumidos pelos professores perante alunos com gaguez ..	75
1.2.6 Caraterização dos traços da personalidade dos alunos com gaguez por parte dos professores	75
1.2.7 Efeitos pedagógicos decorrentes da formação de professores na áreas de distúrbios da fala.....	76
1.2.8 Grau de importância conferido à componente da oralidade em processos de avaliação formal de alunos com gaguez	77
1.2.9 Estratégias utilizadas para a distinção/valorização das manifestações de gaguez/disfluências e daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno.....	77
2. Análise reflexiva e Conclusões	79
3. Conclusões	85
4. Linhas emergentes de pesquisa.....	86
FONTES CONSULTADAS	88

1 BIBLIOGRÁFICAS.....	89
2 WEBGRÁFICAS	101
3 LEGISLATIVAS.....	103
APÊNDICES	i
Apêndice I – Pedido de autorização para realização do inquérito	ii
Apêndice II – Inquérito utilizado no pré-teste	iv
Apêndice III – Inquérito utilizado no estudo, após a aplicação do pré-teste.....	vii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da amostra segundo o sexo	67
Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço	67
Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o nível de ensino	68
Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo o número de docentes que já tiveram alunos com gaguez	68
Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo o número de alunos com gaguez que já ensinaram	69
Gráfico 6 – Número de docentes com alunos que gaguejam nas suas turmas	70
Gráfico 7 – Opinião dos professores relativamente à definição da gaguez	71
Gráfico 8 – Opinião dos professores relativamente às causas da gaguez	71
Gráfico 9 – Opinião dos professores em relação ao que fazer face a um aluno que gagueja	73
Gráfico 10 – Opinião dos professores relativamente aos desafios que se podem enfrentar quando se tem um aluno que gagueja	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Comportamentos assumidos perante alunos com gaguez	75
Tabela 2 – Caraterísticas de personalidade dos alunos com gaguez segundo os professores	75
Tabela 3 - Atitudes que os professores consideram ser mais adequadas face aos alunos que gaguejam.....	76

INTRODUÇÃO

Esta investigação insere-se na realização de uma dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação no Curso de Mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Procura-se com o presente estudo refletir sobre as atitudes e percepções que os professores dos Departamento de Línguas das escolas do ensino público, detentores ou não de formação em distúrbios da fala/linguagem verbal, têm em relação a alunos que gaguejam, para assim se conseguir encontrar respostas úteis para a comunidade educativa e todos os seus intervenientes. Conscientes das exigências feitas, em contexto de sala de aula, aos docentes em geral e das capacidades que se tornam necessárias adquirir para apoiar aqueles a quem são identificados distúrbios da fala/linguagem verbal, parece-nos pertinente perceber o que é que o docente de um Departamento de Línguas do ensino regular, em que a oralidade tem um peso muito significativo na avaliação, sabe sobre a da gaguez e sobre aqueles que gaguejam, e qual o impacto que a gaguez pode ter na avaliação que realizam e no processo de ensino/aprendizagem.

Uma vez que a investigação qualitativa se baseia numa filosofia naturalista e fenomenológica que implica a existência de múltiplas realidades construídas socialmente, mediante definições individuais e coletivas das situações, e acessíveis pela via da vivência, da convivência e da empatia (Carmo & Ferreira, 1998), para a realização deste estudo decidiu-se utilizar uma metodologia de investigação qualitativa através da recolha de dados por questionário aplicado a profissionais da educação. Assim, o questionário utilizado neste estudo é constituído maioritariamente por questões abertas, permitindo oferecer liberdade às opiniões dos inquiridos.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, divididos em subcapítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma breve justificação da importância de que se reveste a procura de estratégias para melhor lidar com a gaguez, seguida das questões de investigação, os propósitos do trabalho e os seus objetivos específicos.

O segundo capítulo, que se encontra estruturado em dois subcapítulos, começa por abordar a problemática da gaguez, nomeadamente o que é, que comportamentos lhe estão

tipicamente associados, quais as razões que levam a fluência a ser mais vulnerável numa pessoa do que noutra, que impacto é que a gaguez tem naqueles que gaguejam e como é que se pode detetar, começando por uma breve visão geral do conceito de linguagem e quais os processos que presidem à produção da fala. Num segundo subcapítulo procura-se analisar o papel decisivo que o professor pode desempenhar no apoio que presta a alunos com gaguez, examinando as suas percepções em relação à avaliação das aprendizagens de alunos com gaguez e a relevância da oralidade no quadro do processo de ensino-aprendizagem. Sugerem-se, por fim, algumas práticas para a acção educativa, adequadas às necessidades dos alunos com gaguez.

No terceiro capítulo, referenciamos a metodologia utilizada, os sujeitos da investigação, a descrição do instrumento utilizado neste estudo e os procedimentos adotados.

No quarto capítulo, procede-se à apresentação dos dados, provenientes da aplicação do questionário, seguida da análise e discussão dos mesmos. Apresentam-se algumas deduções com base na reflexão em torno dos conteúdos obtidos e são também referidas e apresentadas as limitações inerentes ao presente estudo, bem como algumas conclusões que refletem, de uma forma geral, as atitudes que os professores têm em relação a alunos com gaguez, apontando-se novas e necessárias linhas emergentes de investigação.

PARTE I

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO

Conscientes das exigências feitas, em contexto de sala de aula, aos docentes em geral e das capacidades que se torna necessário adquirir para apoiar aqueles a quem são identificados distúrbios da fala/linguagem verbal, torna-se pertinente perceber o que é que o docente de um Departamento de Línguas do ensino regular, em que a oralidade tem um peso muito significativo na avaliação, sabe sobre a da gaguez e sobre aqueles que gaguejam, e qual o impacto que a gaguez pode ter na avaliação que realizam e no processo de ensino/aprendizagem.

Após uma breve justificação da importância de que se reveste o processo de procura de estratégias para melhor lidar com esta problemática, seguem as questões de investigação, os propósitos do trabalho e os seus objetivos específicos.

1 Situação problema

Ao ler o poema em epígrafe pela primeira vez, sentiu-se de imediato uma tendência instintiva e pueril de identificação com os “inocentes” que eram massacrados nas salas de aula. Estava-se no início de um percurso que levaria, embora sem grande consciência disso, ao “outro lado”, o dos “professores massacrantes”. Para tal, faltava ainda passar por esse grande “espremedor” de cinco anos de Faculdade, que então permitiria fazer a transição dessa fase de rebeldia ingénua para a de responsabilidade institucional.

Está-se agora do outro lado. As dúvidas, anseios e pontos de vista são necessariamente outros. E houve outras coisas que mudaram. Muitos termos novos deram entrada no jargão diário de qualquer escola, abundante e conspícuo, mas com muito medo do verbo “ensinar”. Parece, contudo, que ainda não se encontrou um rumo satisfatório para a política educativa, no sentido em que a Escola ainda não consegue atenuar, tanto quanto possível, as desigualdades existentes. Após múltiplas etapas e experiências, o “*massacre*”, a dissociação da sala de aula da realidade de cada um, aquilo que a educação nunca deveria ser, continua a existir. Cabe à escola, e aos seus intervenientes, transformar-se num espaço de compreensão, respeito e aceitação. Faz falta pensar um pouco mais demoradamente nas duas primeiras estrofes do poema de Miroslav Holub, e tentar interiorizar o que elas tentam dizer. Cabe a todos transformar a escola num espaço de compreensão, respeito e aceitação. É preciso estar mais atento aos “atores principais”, àquilo que, tantas vezes, está “lá fora”, se não da sala de aula, dos programas das disciplinas, dos planos de

atividades e quejandos. É necessário olhar mais para a beleza das coisas simples, e para a sua simplicidade e o valor que esta pode ter nas vidas de cada um. É urgente ter consciência de que, na maior parte dos casos, aprende-se só a história dos vencedores, e que, por cada uma que vinga, milhares de outras soçobram, não sendo necessariamente menos válidas. É preciso, enfim, ter a humildade de se reconhecer que se tem limitações para que, em conjunto - “a comunidade local, principalmente os pais, a direção das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional” (Delors, 2005, p. 19) - se possa ganhar consciência de que a tarefa nobre de educar não pode continuar a ser um massacre, mas sim um espaço de libertação e de realização pessoal e social. Um eterno aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, seguindo, com absoluta resiliência, as “utopias” evocadas pelo relatório para a UNESCO de Jacques Delors (2005): “a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo.” (Delors, 2005, p. 19). De outra maneira, corre-se o risco demasiado sério de continuar a fazer correr o sangue na sala de aula. Ou, talvez mais realisticamente, de o escondermos dentro de nós, qual hemorragia interna que é tanto mais grave quanto menos se vê. É neste sentido que chegamos até à gaguez.

De acordo com Zebrowski (2003), a gaguez é uma das alterações mais comuns da fluência do discurso. Em Portugal afecta, actualmente, 100 000 pessoas de todas as idades (Gaiolas, 2010) e a escassez de estudos feitos relativamente à realidade vivida a nível nacional torna-a, conseqüentemente, pouco conhecida, quer para o público em geral, quer, especificamente, para os docentes. Para além disso, a partir do 2º ciclo, os alunos passam a ter um professor por disciplina, alguns deles apenas durante uma hora por semana, tornando-se, assim, muito difícil detetar um aluno com gaguez (Gaiolas, 2010).

Os alunos que gaguejam, tal como todas as pessoas, adquirem as suas primeiras experiências ao longo dos muitos anos que passam dentro do sistema escolar. É na escola que desenvolvem os recursos sociais, emocionais e académicos que terão como adultos. Portanto, quando Guitar (2006) afirma que é muito importante envolver os professores no programa de tratamento de um aluno que gagueja, uma vez que é com eles que a criança ou adolescente passa a maior parte do seu tempo, torna-se evidente que o professor desempenha um papel essencial em todo este processo. É por isso imperioso saber o que é a gaguez uma vez que conduz a um maior conhecimento sobre a relação a estabelecer com o aluno. Muitos são os autores que referem os resultados negativos produzidos pela gaguez, não só no desempenho académico, mas também no relacionamento com os pares. Tal facto pode levar à formulação

de uma ideia/avaliação errada, uma vez que, tal como nos diz Gaiolas (2010), a gaguez não compromete a inteligência, apenas poderá comprometer a capacidade de transmitir oralmente o que se sabe e o que se pensa.

Neste sentido, é importante conhecer as percepções dos professores dos departamento de línguas do ensino regular sobre a avaliação das aprendizagens de alunos com gaguez, em que a oralidade tem um peso muito significativo na avaliação que realizam e no processo de ensino/aprendizagem. Reveste-se de igual importância saber em que medida a formação de professores contempla a problemática da gaguez e a avaliação destes alunos e se os professores sentem necessidade de formação nesta área.

A gaguez não é muito comum, mas é um fenómeno complexo, inconstante e imprevisível. Por conseguinte, é de alguma forma difícil conseguir criar um conjunto inequívoco de estratégias a aplicar a todos os casos, pois o que pode ser benéfico para uns pode ser contra-indicado para outros.

2 Questão de partida

Ciente de que o exposto contribui também para alguma da ansiedade que se sente quando confrontados com um aluno que gagueja, e em que muitas vezes nos interrogamos como responder/reagir, ainda assim, o que se pretende de alguma forma transmitir com a presente investigação é a consciência de que existem formas bastante concretas de apoiar alunos que sofrem de gaguez. No entanto, de forma a alcançar tal propósito, é necessário perceber o seguinte:

Qual o conhecimento dos professores dos Departamentos de Línguas do 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário em relação à gaguez e aos seus efeitos na avaliação de alunos com esta disfluência?

3 Questões orientadoras

Assim, o objetivo deste estudo é o de recolher informações sobre o conhecimento e percepções que os professores portugueses possuem relativamente à gaguez e à pessoa que gagueja, através dos resultados obtidos a partir de inquéritos aos professores do Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres do Agrupamento de Escolas Figueira Norte. A pesquisa destas percepções fornecer-nos-á uma visão em relação ao nível do conhecimento que têm sobre a gaguez, e principalmente em relação à forma como lidam com os alunos que gaguejam em situação de sala de aula. Nove questões norteiam, assim, esta pesquisa:

- 1) Qual a etiologia que os professores atribuem à gaguez?
- 2) Segundo os professores, terá a gaguez algum impacto no desempenho académico?
- 3) Qual a atitude dos professores face à participação oral dos alunos com gaguez em situação de sala de aula?
- 4) Qual o grau de dificuldade que o professor sente no processo de ensino/aprendizagem perante um aluno com gaguez?
- 5) Que comportamento deve ter o professor perante o discurso dos alunos com gaguez?
- 6) Em termos de personalidade, como se pode caracterizar os alunos com gaguez?
- 7) Que efeitos pedagógicos resultam da formação de professores na área de distúrbios da fala?

- 8) Que importância é que o professor confere à componente da oralidade em processos de avaliação formal de alunos com gaguez?
- 9) Que estratégias são utilizadas pelo professor para distinguir/valorizar as manifestações de gaguez/disfluências daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno?

4 Objetivo geral

Com base no propósito estabelecido pela questão de partida formula-se o seguinte objectivo geral:

Descrever a percepção dos professores do Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres do Agrupamento de Escolas Figueira Norte em relação aos efeitos resultantes da gaguez na aprendizagem e avaliação de alunos com esta disfluência.

5 Objetivos específicos

1. Identificar quais os conhecimentos dos professores em relação à etiologia da gaguez;
2. Descrever o impacto que os professores acreditam que a gaguez tem no desempenho académico;
3. Caracterizar a atitude dos professores face à participação oral dos alunos com gaguez em situação de grupo turma;
4. Elencar as dificuldades sentidas pelos professores no processo de ensino/aprendizagem perante um aluno com gaguez;
5. Inventariar os comportamentos assumidos pelos docentes perante o discurso dos alunos com gaguez;
6. Averiguar como é que os docentes caracterizam os traços da personalidade dos alunos com gaguez;
7. Explicar os efeitos pedagógicos decorrentes da formação de professores na área de distúrbios da fala;
8. Apurar o grau de importância que o professor confere à componente da oralidade em processos de avaliação formal de alunos com gaguez.

9. Elencar as estratégias utilizadas para distinguir/valorizar as manifestações de gaguez/disfluências daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno.

PARTE II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1 A Gaguez

A gaguez manifesta-se em todas as partes do mundo, em todas as culturas, religiões e grupos socioeconómicos, bem como em todas as línguas. É um problema complexo, que tem vindo, ao longo dos tempos, a confundir e a surpreender investigadores, pessoas que gaguejam e seus familiares. A gaguez muda de indivíduo para indivíduo e de dia para dia resultando, muitas vezes, em confusão e frustração, não só para a pessoa que gagueja, mas também para o ouvinte (Rustin, Cook, Boteterill, Hughes & Kelman, 2001). Há muita coisa que ainda não se conhece sobre a gaguez, nomeadamente as suas causas exactas e a melhor maneira de a tratar. Ela será o resultado da combinação de diversos fatores e, portanto, o seu efeito varia de pessoa para pessoa (Rustin et al., 2001).

Este capítulo incidirá sobre a gaguez, nomeadamente o que é, que comportamentos lhe estão tipicamente associados, quais as razões que levam a fluência a ser mais vulnerável numa pessoa do que noutra, que impacto é que a gaguez tem naqueles que gaguejam e como é que se pode detetar. No entanto, interessa começar por uma breve visão geral do que é a linguagem e quais os processos que presidem à produção da fala.

1.1 Linguagem e Gaguez

O nosso cérebro exteriormente apresenta uma espécie de pregas. Estas, por sua vez, fazem parte do córtex, que é basicamente o revestimento do cérebro (Jensen, 2002). A comunidade científica divide o cérebro em quatro áreas conhecidas como lobos. Estes, por sua vez, são designados por occipital, frontal, parietal e temporal. Temos dois hemisférios cerebrais (o esquerdo e o direito) que estão ligados por feixes de fibras nervosas, sendo o maior conhecido como corpo caloso. Este por sua vez tem aproximadamente 250 milhões de fibras nervosas, que permitem a circulação de informação entre hemisférios (Jensen, 2002). Em 94% dos destros, é no hemisfério esquerdo que se centram as aptidões para a linguagem, mas entre canhotos, quase metade utiliza o hemisfério direito para a linguagem (Jensen, 2002).

Neste intrincado e dominador órgão de complexas ligações e trilhos inescrutáveis, os neurologistas francês Broca e o alemão Wernicke, de forma independente, descobriram e identificaram uma área responsável pelo processamento da linguagem e produção da fala

(Área de Broca) e outra responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações (Área de Wernicke) ambas localizadas no hemisfério esquerdo, em torno do rego de Sylvius (Jensen, 2002) .

Como afirmou Descartes⁷, o homem, para além do seu complexo cérebro, possui uma alma racional, cuja característica distintiva “é a capacidade de discurso proposicional, sínteses de palavras em frases que, pela sua forma, dão um significado extra às palavras” (Blackmore, 1986, p.139), ou seja, a linguagem. O papel supremo que a linguagem tinha para Descartes encontrou eco no pensamento de vários outros estudiosos. Podemos contar entre eles nomes como o do linguista suíço Saussure (1978), para quem a linguagem era a soma da língua mais a fala; Noam Chomsky (1965), que declarou ser o pré-requisito de qualquer linguagem humana o sistema inato e universal de sintaxe, de que qualquer ser humano está dotado, que permite compreender e produzir discurso, possibilitando interiorizar a sintaxe de uma língua e criar um número infinito de frases providas de sentido (Noam Chomsky, 1965); ou Barthes (2007), que afirmou que a linguagem é um “objecto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana” (Barthes, 2007, p.12). Torna-se, assim, manifesto que o comportamento social único do homem roda em torno do seu uso da linguagem (Wilson, 1975), permitindo-lhe, como refere Rondal⁸, expressar e perceber estados afetivos, conceitos e ideias, utilizando um sistema de símbolos, acústicos ou gráficos (Ruiz e Ortega, 1997). David Crystal (1977) confirma este valor da linguagem ao afirmar que esta é “a forma mais desenvolvida e mais frequentemente usada na comunicação humana” (Crystal, 1977, p. 290) em que tanto “o emissor como o recetor são humanos e a mensagem é transmitida ou vocalmente, através do ar, ou graficamente, através de marcas escritas num papel” (Crystal, 1977, p. 288).

Segundo Saussure (1978), a parte individual da linguagem é a fala, uma vez que é um “ato individual de vontade e inteligência” (Saussure, 1978, p.41), em que “a fonação de uma palavra, por pequena que seja, consiste numa infinidade de movimentos musculares, extremamente difíceis de conhecer e de representar” (Saussure, 1978, p.43). A dificuldade destes movimentos pode ter a sua explicação no facto de, como sugere Crystal (1977), o aparelho envolvido na produção da fala “não [ter sido] concebido primariamente com vista a

⁷ Descartes, R. (1664). *L' Homme de René Descartes, et La Formation du Foetus, avec les Remarques de Louis de la Forge*. Paris: Theodore Girard. in Blackmore C. (1986). *Os mecanismos da mente*. Editorial Presença: Lisboa. P. 139.

⁸ Rondal, J. A (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Médica e Técnica: Barcelona in Ruiz, J. R. G., & Ortega, J. L. G. (1997). As perturbações da linguagem verbal. In Bautista, Rafael (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª ed., pp. 83-110). Dinalivro: Lisboa. P.83.

este fim, pois cada um dos ‘órgãos vocais’ tem outras funções mais primárias do que a fala” (Crystal, 1977, p. 196).

Temos então na fala um ato individual de que o ser humano se serve para comunicar. Todos os seres humanos ditos normais possuem esta capacidade que se concretiza através do sistema formal e social que é a língua (Guitar, 2006; Ingham, Warner, Byrd, & Cotton, 2006). Esta capacidade, tão inata ao ser humano, é “o meio privilegiado de acesso à comunicação em todas as sociedades, sendo também o vínculo comunicativo imposto por estas a cada bebê que nasce” (Gaiolas, 2010, p.7). Através da fala, a criança estabelece relações interpessoais que contribuirão ao longo da vida para a construção da sua identidade (Gaiolas, 2010). Esta é, como já foi referido, uma atividade motora complexa que Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) decrevem da seguinte forma:

“Ao processo de produção de sons da fala, através do movimento de um conjunto de órgãos e músculos (língua, lábios, dentes, cordas vocais, palato, etc.) controlados pelo sistema nervoso central, chama-se articulação. (...) A função dos órgãos vocais, ou aparelho fonador, é a de modificar a corrente de ar que sai dos pulmões, quando expiramos, e desta forma produzir os sons articulados com as características próprias da fala.” (Sim-Sim et. al., 2008, p 15)

À articulação de sons associam-se características prosódicas, nomeadamente a entoação, a melodia e as variações da intensidade, de duração, de tom e de ritmo da fala (Sim-Sim, 1998). No entanto, não nos podemos esquecer que, tal como referem Vitto & Feres (2005), a competência da linguagem materializada pela fala depende da integridade neuromuscular, do sistema sensorial, das influências do meio e das condições emocionais da criança.

Como já foi referido, Broca e Wernicke contribuíram, em grande parte, para a compreensão de alguns dos problemas ligados à linguagem. No âmbito do presente estudo, interessa focar um em particular que, de acordo com Zebroski (2003), é um dos seus distúrbios mais frequentes: a gaguez.

Segundo Epstein⁹, entre os dois e os quatro anos de idade verifica-se um período de predisposição neurológica para a aquisição da linguagem e outro entre seis e oito anos. Uma

⁹ Epstein, H. (1978) Growth spurts during brain development: implications for educational policy and practice. in *Education and the Brain*. The 77th year book. National Society for the Study of Education. Chapter X in Bohnen, A. J. (2009). Estudo das palavras gaguejadas por crianças e adultos: Caracterizando a gagueira como um distúrbio de linguagem. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio

vez que, e de acordo com vários estudos realizados (Casanova & Domingues, 1997; Darley, 1995; Yairi, 1983), a gaguez aparece entre os três e os oito anos, provavelmente o aumento das disfluências estará de alguma forma ligado à aquisição de um discurso mais elaborado e complexo, em que se verifica uma maior exigência ao nível do planeamento e execução motora (Sartkweather, 1987). Ou seja, ao começar a falar, a criança experimenta vários pontos e formas de articulação até conseguir encontrar aquele que melhor se ajusta ao som que pretende. Nesta altura, a criança pode então passar por um período marcado por disfluências semelhantes àsquelas que se verificam na gaguez (hesitações, repetições e prolongamentos) naturais do processo de aprendizagem que se encontra em curso resultando, por isso mesmo, em algumas inconsistências. Contudo, nesta fase, é natural haver mais preocupação com o conteúdo do que com a forma. Bloch (2002) designa este período de gaguez fisiológica. Embora, a gaguez fisiológica possa ser um fenómeno natural no processo de desenvolvimento da fala da criança, o mesmo autor acredita que pode evoluir para uma gaguez crónica se a criança tomar consciência da sua disfluência (Bloch, 2002). Segundo Bloch (2002) o facto de se estar atento à fala das crianças não se deve transformar em nenhum tipo de obsessão fiscalizadora, visto poder ser gerador de stress e inibir o comportamento comunicativo da criança. A criança pode tornar-se mais ansiosa, contribuindo para o agravamento da sua gaguez. Também Sartkweather (1987) aponta a falta de sincronização entre as exigências e capacidades no processo de produção da fala como originadora de gaguez, isto é, quando a exigência é maior do que aquela que o falante consegue gerir, esse desequilíbrio pode resultar em gaguez. Uma maior complexidade da construção linguística, resulta numa maior exigência de toda a ativação neuronal indispensável na ativação dos comandos neuromotores, ou seja, maior a exigência nos circuitos cerebrais para executar os movimentos da fala (Bohnen, 2000).

Até à primeira metade dos anos noventa, foi esta a forma mais dominante de pensar a gaguez. Entretanto, o estudo realizado por Fox, P. T et al. (1996) veio trazer uma nova perspetiva ao revelar, através de neuroimagens, que a fala fluente e gaguejada ativavam áreas diferentes do cérebro. Braun et al. (1997) também concluíram que o hemisfério esquerdo aparece envolvido na produção de fala gaguejada e o direito aparece como um atenuador da gaguez.

Grande do Sul, orientada por Ana Maria Stahl Zilles, Rio Grande do Sul. Acedido em 5 de outubro de 2012 em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21569/000730478.pdf?sequence=1>

Desde então, os estudos referentes à questão da gaguez centram-se, mais do que nunca, nas áreas do cérebro responsáveis pela produção da linguagem e, embora até hoje a etiologia da gaguez seja ainda desconhecida, já se vão encontrando algumas interpretações em estudos mais recentes que vão delimitando a sua natureza. Ribeiro (2003) acredita que há anomalias no funcionamento cerebral responsáveis pelas manifestações da gaguez e que tais anomalias podem ser hereditárias, enfatizando a existência de fatores hormonais e a sua influência bioquímica na organização cerebral. Chang (2008), por sua vez, também conclui que se verificam assimetrias cerebrais nas pessoas que gaguejam, nas quais o hemisfério direito se mostra mais ativo que o esquerdo nas atividades relacionadas com a fala.

Mais recentemente, em 2010, um estudo conduzido pelos investigadores Kang, C. et al. revelou os primeiros genes associados à origem da gaguez, podendo significar um grande passo, não só no desenvolvimento de formas mais eficazes de tratamento, mas também no entendimento dos ainda enigmáticos mecanismos envolvidos na produção de fala e linguagem no cérebro humano.

1.2 Fluência

Tal como indica Guitar (2006), começar com uma definição de fluência é uma forma de destacar a quantidade de elementos que é necessário manter no fluxo do discurso se um falante quiser ser considerado fluente. De acordo com o mesmo autor, a fluência é um “impressionante acto de equilíbrio, logo não é de admirar que qualquer um escorregue ou esbarre, de vez em quando, quando falamos” (Guitar, 2006, p 12). A fluência não é algo fácil de definir, é mais fácil abordar o seu oposto: a disfluência. De uma forma geral, a capacidade de ser fluente é definida por um fluxo natural de discurso, sem existir esforço associado, com um débito de fala normal, uma qualidade de som natural, em que se pode verificar uma reduzida quantidade de fenómenos de hesitação (Guitar, 2006; Ingham et al., 2006).

1.3 Definição de Gaguez

Os tipos de disfluência (pensando a fluência como a ausência de esforço e interrupções demoradas no fluxo normal da fala) mais característicos da gaguez são repetições de palavras monossilábicas, repetições de sons ou sílabas, prolongamentos de sons, bloqueios e palavras divididas aleatoriamente corrompendo a sua integridade intramórfica (Ambrose & Yairi, 1999; Boey, R., Wuyts, F., Heyning, P., Bodt, M., & Heylen, L., 2007).

A criança entre os 3-4 anos e os 6-8 anos preocupa-se mais com o conteúdo do que com a forma, ou seja, interessa-se mais por aquilo que quer dizer do que com a maneira como o faz, daí que o seu discurso seja pautado por hesitações, repetições e/ou prolongamentos (Bloch, 2002), denominando-se estas disfluências transitórias de gaguez fisiológica. No entanto, as hesitações, repetições e/ou prolongamentos, normais no desenvolvimento da fala da criança, podem evoluir para uma gaguez crónica ou patológica quando e se a criança se apercebe da sua disfluência e começa a desencadear esforço físico e psicológico para a controlar (Bloch, 2002).

De acordo com Bloodstein (1993), classifica-se tradicionalmente a gaguez como tónica (bloqueio), clónica (repetição) ou mista (tónica e clónica). Segundo esta classificação podem distinguir-se os seguintes tipos de gaguez:

1.3.1 Gaguez tónica - Caracterizada por bloqueios no discurso provocados por espasmos de vários músculos envolvidos na fonação que impedem a articulação da palavra;

1.3.2 Gaguez clónica - Caracterizada pela repetição compulsiva de uma sílaba no início da frase ou quando se está a pronunciar-la;

1.3.3 Gaguez mista - Este é o tipo de gaguez mais comum (Casanova, 1997), com características da gaguez tónica e da gaguez clónica.

Já Zebroski (2003) afirma que a gaguez é uma disfluência caracterizada por uma mistura de palavra divididas, frases partidas, repetição do primeiro som e de bloqueios e paragens, não se podendo falar em gaguez quando um destes elementos surge individualmente. Também a Organização Mundial de Saúde define a gaguez como sendo

“Um discurso caracterizado por repetições ou prolongamentos frequentes de sons ou de sílabas ou palavras, ou por hesitações ou pausas frequentes que perturbam a fluência da fala. Só deve ser classificada como uma desordem se a sua gravidade for tal que marcadamente perturbe a fluência da fala.” (CID-10-F98.5)¹⁰

Uma das dificuldades em definir a gaguez é o facto de se manifestar de forma tão diferente de pessoa para pessoa. Segundo Van Riper¹¹, “não há melhor pessoa para definir a gaguez que a própria pessoa que gagueja” (Jakubovicz, 1997, p.54). Guitar (2006) serve-se de

¹⁰ International Classification of Diseases (ICD) <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F98.5>

¹¹ Van Riper, C. (1954). *Speech Correction: Principles and Methods* (3rd Ed.). Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall. In: Jakubovicz, R. (1997). *A gagueira: Teorias e tratamentos de adultos e crianças*. 5a. ed. Rio de Janeiro: Revinter. P. 54

uma analogia simples para ilustrar o facto de a gaguez se basear em grande parte na nossa própria natureza humana. Assim, algo que à primeira vista pode parece ser tão complexo e misterioso, pode ser facilmente compreendido se pensarmos nas nossas próprias experiências, algo tão mundano como um problema com o nosso próprio carro:

“Imagine que tinha um carro que, de repente, parava no meio do trânsito. Às vezes, ao tentar arrancar num sinal de stop, engasgar-se-ia e daria solavancos. Outras vezes, ficaria em ponto morto e o motor aceleraria, mas as rodas não se moveriam. Outras vezes ainda, os travões ficariam bloqueados e só se soltariam depois de ter pisado repetidamente no pedal.” (Guitar, 2006; p.13)

Para concluir, Guitar (2006) servindo-se, mais uma vez, de uma definição simples, descreve a gaguez como sendo:

“uma frequência ou duração anormalmente elevada de interrupções no fluxo da fala. Tais interrupções geralmente assumem a forma de a) repetições de sons, sílabas ou monossílabos, b) prolongamentos de sons ou c) "bloqueios" do fluxo de ar ou fala não-vozeada. As crianças estão geralmente conscientes do problema e sentem-se envergonhadas, e é frequentemente acompanhado por esforço físico e mental excessivo. " (Guitar, 2006; p.13)

1.4 Características da Gaguez

Apesar desta aparente simplicidade na definição, é difícil conseguir descrever algo tão complexo, uma vez que nem todas as pessoas gaguejam da mesma maneira. Não obstante, encontram-se relatadas na literatura algumas características que se podem considerar típicas da gaguez. Dadas as suas concisão e precisão, decidiu-se privilegiar os estudos realizados por Rustin, L., Cook, F., Botterill, W., Hughes, C. & Kelman, E. (2001) e Gaiolas (2010) para elencar as seguintes características:

- Repetições de palavras (*quero-quero-quero brincar*);
- Repetições de sons (*e-e-e-e-era*);
- Prolongamento de sons em início (*eeeeeeeeeeeeeeeeera*), meio (*teeeeeeeeeenho*) e fim de palavra (*queroooooooooooooo*);
- Bloqueios – pausas longas, com esforço muscular – que podem ocorrer no início da frase (*..... Gosto de chocolate*), no meio (*O gato arranhou-me*) ou apenas numa palavra, partindo-se em duas (*con.....cordo*);
- Tensão facial – pode ser evidente tensão muscular excessiva nas zonas à volta dos olhos, nariz, lábios ou pescoço;

- Movimentos associados – podem ocorrer movimentos físicos involuntários enquanto o falante tenta fazer “sair” a palavra como, por exemplo, bater com o pé, movimentar os braços ou bater com as mãos;
- O ritmo respiratório pode sofrer alterações. Por exemplo, a pessoa que gagueja (PQG) pode conter a respiração enquanto fala, falar enquanto inspira, ou respirar exageradamente fundo antes de falar;
- Variabilidade – esta é, de todas as características da gaguez, a mais difícil de entender ou até mesmo de explicar. Pode oscilar entre ser um problema ligeiro a grave, dependendo da situação. É diferente de pessoa para pessoa. Pode ir desde a mera repetição de parte ou de palavras inteiras, algumas vezes ao dia para uma pessoa, a bloqueios de 3 a 4 segundos, acompanhados de contorção facial ou bater do pé para outra. Pode mudar de hora para hora, de dia para dia. Esta é uma das características da gaguez que a torna num problema especialmente difícil de resolver, uma vez que o que é adequado num dia pode já não o ser no dia a seguir (Rustin et al, 2001, Gaiolas, 2010).

Todavia, a gaguez é muito mais do que qualquer característica típica ou alteração no fluxo normal da fala. Ela afeta todo o processo comunicativo, que envolve uma interação dinâmica entre dois ou mais interlocutores, e que implica sempre a transmissão de uma mensagem e uma subsequente reação, resultando, muitas vezes, em confusão e frustração, não só para a pessoa que gagueja, mas também para o ouvinte.

1.5 Comportamentos secundários de fuga e evitamento associados aos momentos de gaguez

Voltando à analogia de Guitar (2006), é natural que após se ter tido repetidamente problemas com o carro, se adoptem algumas estratégias para o fazer funcionar novamente. Poder-se-ia, por exemplo, “desligar o motor e tornar a ligá-lo” (Guitar, 2006; p.13). A PQG reage de forma semelhante às suas repetições, prolongamentos ou bloqueios. Tenta forçar as palavras a saírem e/ou serve-se de sons, palavras ou movimentos suplementares para contornar o bloqueio ou para conseguir evitar ficar bloqueado.

Se o problema do seu carro persistir, durante vários dias ou mais, provavelmente acaba-se por desenvolver alguns sentimentos negativos em relação a ele. A primeira vez que surge, fica-se surpreendido. Depois, uma vez que aconteceria vezes e vezes sem conta, a surpresa daria lugar à frustração. Se o carro parasse com

frequência no meio do trânsito e os outros motoristas quase lhe batessem e comesçassem a buzinar, iria começar a antecipar estes problemas e sentir medo também.” (Guitar, 2006; p.13)

A frustração, fruto do incômodo causado pela gaguez, é algo com que se convive desde criança (Gaiolas, 2011; Rustin et al., 2001). Assim, a PQG tende a adotar espontaneamente um número de estratégias e/ou atitudes, muitas vezes impercetíveis ou difíceis de detetar, para tentar minimizar o problema. Estas estratégias pode envolver o seguinte:

- Evitamento de palavras – a PQG pode reagir a um episódio de gaguez eminente tentando evitar ou mudando a palavra que oferece dificuldades. Pode, por exemplo, “esquecer” repentinamente o que ia para dizer, ou mudar a palavra em que começa a gaguejar: *Eu briquei com o meu p-p-p-p (pai) ... mãe no sábado*. Por vezes, estas estratégias chegam mesmo a mudar o sentido daquilo que se pretendia dizer, gerando confusão ou até mesmo estranheza no interlocutor;
- Evitamento de situações – algumas PQG reagem à sua dificuldade evitando falar com certas pessoas ou em certas situações. Muitos evitam falar quando estão em grupo ou evitam mesmo responder a perguntas em situação de sala de aula. Outros tornam-se de tal maneira “peritos” em esconder o seu problema que conseguem passar por pessoas fluentes ou muito *sossegadas*;
- Utilização de perífrases, muletas ou bordões verbais - a PQG opta muitas vezes por descrever o que quer dizer, recorrendo a perífrases, quando, invariavelmente, sente (ou pressente) dificuldades no que pretende dizer. Também é recorrente o uso de bordões ou muletas, tanto para iniciar o discurso como para ligar frases, numa tentativa de ganhar tempo e contornar a gaguez (Gaiolas, 2010; Rustin et al, 2001).

Todas estas estratégias provocam dificuldades, mais ou menos graves, na comunicação espontânea, e podem afetar a integração social de alunos que gaguejam, fazendo-os sentir limitados no seu mundo pela sua disfluência. Saber da existência destas estratégias pode permitir-nos ter uma melhor consciência da realidade de quem gagueja, uma vez que nem tudo é visível. Tal como na analogia do iceberg¹², defendida por Sheehan (1975), a gaguez envolve muito mais do que aquilo que é observável na fala (Yaruss & Quesal, 2004), e está acompanhada de sentimentos como a vergonha e a culpa (Murphy, 1999).

¹² A maior parte do iceberg está abaixo da linha da água e não se vê.

1.6 Epidemiologia da Gaguez

De acordo com Chevie-Muller (2005) a gaguez aparece citada em culturas antigas, como na China ou na Mesopotâmia, atingindo pessoas sem discriminação de língua, de sexo ou de nível sociocultural. A informação recolhida pela Associação Portuguesa de Gagos aponta para a existência de “mais de 68 milhões de pessoas no mundo (...), ou seja 1% da população mundial, (...) para Portugal estima-se que haja 100.000 pessoas com gaguez.” (Associação Portuguesa de Gagos [APG], 2013).

1.6.1 Aparecimento

Quando é que a gaguez começa, qual é a altura de maior risco para o seu aparecimento, e quem é que está em risco? De acordo com Yairi & Ambrose (2013), o século XX assistiu à realização de vários estudos, em diferentes países, relativos a estas questões. Estes estudos conseguiram estabelecer claramente que a grande maioria dos casos de gaguez surge na infância, especialmente no seu período inicial, às vezes até mesmo antes dos 18 meses de idade, podendo-se estender até à puberdade (Darley, 1955; Yairi, 1983).

Apesar de haver um consenso de que a maioria dos inícios ocorrem na infância, havia diferenças substanciais nos dados publicados sobre a média de idade para o surgimento, a faixa-etária em que se verificava a maior concentração do aparecimento da gaguez, e o período de duração da janela de risco.

Alguns destes estudos apontavam para uma forte probabilidade de o aparecimento da gaguez ocorrer entre os dois e os cinco anos e de poder começar gradualmente, nuns casos, e repentinamente, noutros. (Andrews, G. et al., 1983). Em 1997, Yaruss (1997) calculou que a idade média para o aparecimento da gaguez seria de 42 meses (três anos e meio). Contudo estas informações variavam muito de acordo com as idades das amostras investigadas. Por exemplo, se as amostras incluíssem crianças desde o seu nascimento até aos seis anos de idade, perdiam os aparecimentos posteriores. No entanto, se se optasse por amostras de crianças de quatro a dez anos, perder-se-ia muitos dos casos de inícios precoces que tivessem recuperado naturalmente antes dos quatro anos de idade (Yairi & Ambrose, 2005). De igual modo, a subjetividade das respostas pode ter comprometido os resultados, uma vez que o aparecimento é muito frequentemente relatado pelos pais. Ou seja, a informação veiculada

pelos pais das crianças mais velhas podia ser imprecisa em relação a eventos tão fundamentais como o início da gaguez.

1.6.2 Prevalência

Guitar (2006) explica-nos que a prevalência é usada para indicar quantas pessoas gaguejam atualmente, sendo, contudo, difícil obter informações precisas e atualizadas sobre a prevalência da gaguez, uma vez que os estudos realizados diferem muito em termos de metodologias, gerando resultados algo díspares relativamente às estimativas de prevalência. Por exemplo, a prevalência da gaguez provavelmente varia consideravelmente com a idade, e nem todos os estudos estimam a gaguez dentro das mesmas faixas etárias. Além disso, as definições de gaguez podem variar de estudo para estudo.

Beitchman, J.; Nair, R.; Clagg, M. & Patel, P.G. (1986) avaliaram a prevalência de distúrbios de fala e linguagem em crianças do ensino pré-escolar. A prevalência da gaguez nesta amostra de crianças foi de 2,4%. Bloodstein (1995) reviu e resumiu os resultados de vários estudos de crianças em idade escolar nos EUA, na Europa, na África, na Austrália, e nas Índias Ocidentais. Estes estudos mostraram que a prevalência da gaguez ao longo dos anos de escola é de cerca de 1%. Andrews et al. (1983) chegaram à mesma conclusão: cerca de 1% das crianças em idade escolar em todo o mundo tendem a gaguejar em determinado momento. Se a prevalência de 2,4% entre as crianças do pré-escolar for correta, então deve ocorrer um número considerável de recuperações entre o ensino pré-escolar e os seguintes ciclos de ensino.

1.6.3 Incidência

A incidência da gaguez é um índice de quantas pessoas gaguejaram em algum momento das suas vidas. Guitar (2006) refere que, tal como os dados relativos à prevalência, os números da incidência não são claros, porque as diferentes pesquisas desenvolvidas utilizaram diferentes definições de gaguez e métodos igualmente diferentes para a obtenção de dados. As estimativas de incidência, quando se considera tanto os relatos dos informantes como os dos pais, são na ordem dos 15%, uma vez que inclui crianças que gaguejaram durante um breve período (Bloodstein, 1995). Quando são incluídos apenas os casos de gaguez, a incidência parece ser cerca de 5% (Andrews et al., 1983). Guitar (2006) julga que esta estimativa de 5% pode refletir com mais precisão aquilo que se entende por gaguez;

contudo, a incidência de 15% pode ilustrar o facto de muitas vezes se confundirem disfluências normais com as primeiras manifestações de gaguez.

Um relatório de uma investigação levada a cabo por Mansson (2000) de todas as crianças nascidas na ilha dinamarquesa de Bornholm comprova a incidência de 5%. Uma vez que esta população é homogénea e estável, tem-se a oportunidade de se desenvolver um cuidadoso estudo longitudinal. Das 1.042 crianças nascidas na ilha entre 1990 e 1991, foram observadas, aos 3 anos, 98% para aferir problemas de fala e de linguagem. As crianças foram acompanhadas durante nove anos, e foi constatado que 5,19% passou por algum período de gaguez.

Guitar (2006) acredita que os números relativos à incidência podem dar-nos a conhecer algo mais sobre a natureza da gaguez. Ou seja, esta diferença entre a incidência (5%) e prevalência (1% em crianças em idade escolar, e menos nos adultos) sugere que a maioria das pessoas que gaguejaram em algum momento das suas vidas eventualmente recuperam. Assim, a menos que o tratamento seja o único responsável para tais remissões, há algum aspecto no crescimento ou maturação que permite a muitas pessoas recuperar da gaguez.

1.6.4 Distribuição por sexo

De acordo com os dados recolhidos, estes estudos indicavam que a gaguez afetava 1% da população mundial e 5% das crianças em idade pré-escolar apresentando uma maior prevalência no sexo masculino (Bloodstein, 1995). Manifestava-se, geralmente, antes dos oito ou nove anos de idade (Casanova & Domingues, 1997). Apesar de 70 a 80% recuperar espontaneamente sem tratamento formal (Yairi & Ambrose, 1999), cerca de 1% dos adultos continuava a sofrer de gaguez persistente após a idade escolar (Bloodstein, 1995). Contudo, no seu estudo das mais recentes investigações, Yari & Ambrose (2013), concluíram que o maior risco para o aparecimento da gaguez termina por volta dos cinco anos de idade, um pouco mais cedo do que se julgava anteriormente, não se verificando, nesta altura, grandes diferenças entre sexos em termos de prevalência. Esta menor polaridade entre o sexo masculino e o sexo feminino, quando comparada com a polaridade em idade adulta, sugere que as raparigas ultrapassam a gaguez com maior frequência que os rapazes, com um rácio de uma rapariga em quatro rapazes (Bloodstein, 1995). De igual modo, as mais recentes investigações no que diz respeito à incidência e prevalência apontam também para valores

ligeiramente diferentes dos comumente referidos até agora. Há indicadores que apontam atualmente para a possibilidade de a incidência ser maior que 5%, ou seja, mais de 5% de todas as crianças passará por um período de gaguez a uma dada altura do seu desenvolvimento, sendo a prevalência, ou seja, o número de adultos com gaguez persistente, ligeiramente mais baixa que 1% (Yairi & Ambrose, 2013).

1.7 Etiologia da Gaguez

Apesar dos inúmeros estudos realizados sobre a gaguez, o único consenso entre os vários investigadores é o de que não existe uma única explicação para a gaguez. De acordo com estudos realizados por Andrews & Craig (1988), pensa-se que os fatores genéticos são responsáveis por cerca de 50-80 % dos casos de gaguez.

De facto, têm-se formulado e conhecido uma série de teorias e abordagens terapêuticas ao longo dos tempos. Durante séculos, acreditou-se que a gaguez estaria relacionada com anomalias na língua ou na laringe. Na Grécia Antiga, por exemplo, julgava-se que a gaguez estaria relacionada com a aspereza ou secura da língua. Contudo, os tratamentos focados na língua ou laringe não se revelaram eficazes. De acordo com os relatos de Bobrick (1995), Demóstenes viu-se aconselhado a subir encostas com placas de chumbo amarradas ao peito e declamar sobre o rugido do oceano com seixos na boca. O mesmo autor conta-nos como os médicos antigos ora provocavam feridas nas línguas de quem gaguejava, ora as envolviam em pequenas toalhas. Já na Idade Média, os métodos iam desde sangrias à aplicação de ferros incandescentes com que se cauterizavam os lábios. Johann Amman, um médico suíço do século XVII, recomendava exercícios de ginástica para os lábios e queixo, e um especialista francês, Jean Marc Itard, chegou mesmo a inventar um pequeno garfo feito de ouro ou marfim para apoiar a língua durante a fala. Também o botânico prussiano e cirurgião J. F. Dieffenbach, que diagnosticou a gaguez como sendo uma câibra na língua, empregava o bizarro método de talhar na língua, a partir da sua base, uma cunha triangular (Bobrick, 1995). Numa altura ou outra, a gaguez também foi popularmente atribuída a traumas de infância, a rivalidade entre irmãos, raiva reprimida, fixações sexuais infantis, deformações da língua, lábios, palato, mandíbula, ou laringe, educação rígida, vícios, culpa, e assim por diante. As terapêuticas incluíam choques elétricos, a cura pela fé, medicação, e, claro, psicanálise (Plankers, 1999). Havia também quem considerasse a gaguez como um comportamento aprendido, resultante de estímulos externos desfavoráveis, normalmente reações parentais

negativas a episódios normais de disfluência na criança (Johnson, 1955). No entanto, hoje em dia, as crescentes provas clínicas indicam que a gaguez é, provavelmente, um processo multifatorial com etiologia fisiológica (Rustin et al., 2001).

Maguire, Yeh & Ito (2012) enfatizam o trabalho pioneiro de Orton¹³ e Travis¹⁴ que postulou que a gaguez pode dever-se a atividade cerebral anormal, para sinalizar o importante movimento de mudança que se operou no processo de investigação para o entendimento da gaguez.

Também Ribeiro (2003) acredita que há anomalias no funcionamento cerebral responsáveis pelas manifestações da gaguez e que tais anomalias podem ser hereditárias, enfatizando a existência de fatores hormonais e a sua influência bioquímica na organização cerebral. Chang (2008), por sua vez, também conclui que se verificam assimetrias cerebrais nas pessoas que gaguejam, nas quais o hemisfério direito se mostra mais ativo que o esquerdo nas atividades relacionadas com a fala. Num estudo recente, Kell, C. A. et al. (2009) descrevem a gaguez como sendo um distúrbio neurológico associado a anomalias estruturais na zona frontal inferior do hemisfério esquerdo onde encontramos a área de Broca que, como já sabemos, desempenha um papel importante na produção da linguagem falada. Neste seu estudo, Kell, C. A. et al. (2009), percebeu que, embora as crianças, na maioria dos casos, consigam recuperar de forma espontânea ou assistida através de terapia da fala, a gaguez pode também desaparecer espontaneamente em idade adulta, depois de anos de disfluência.

Em 2010, um estudo conduzido pelos investigadores Kang, C. et al. revelou os primeiros genes associados à origem da gaguez. Mais recentemente, as pesquisas realizadas por Drayna & Kang (2011) apontam para a associação da gaguez com mutações em genes envolvidos no metabolismo-lisossomático em certos indivíduos. De acordo com os autores, embora estas mutações só tenham sido identificadas em menos de 10 % dos casos de gaguez familiar, a sua identificação fornece seguramente uma nova visão e direção para futuro estudos (Drayna & Kang, 2011).

Este, e outros estudos como o dos casos raros de recuperação (não assistida) na idade adulta onde se observa um modelo de reparação do cérebro fora das janelas clássicas da plasticidade do desenvolvimento (Kell, C. A. et al., 2009), podem significar um grande passo,

¹³ S.T. Orton (1927). Studies in stuttering *Arch Neurol Psychiatry*, 18, pp. 671–672 in Maguire, Gerald A., Yeh, Christopher Y., Ito, Brandon S. (2012). Overview of the Diagnosis and Treatment of Stuttering. *Journal of Experimental & Clinical Medicine*, Vol. 4, 2, P. 92.

¹⁴ L.E. Travis (1931). *Speech pathology*. Appleton-Century-Crofts: New York. in Maguire, Gerald A., Yeh, Christopher Y., Ito, Brandon S. (2012). Overview of the Diagnosis and Treatment of Stuttering. *Journal of Experimental & Clinical Medicine*, Vol. 4, 2, P. 92.

não só no desenvolvimento de formas mais eficazes de tratamento, mas também no entendimento dos ainda enigmáticos mecanismos envolvidos na linguagem e na produção de fala no cérebro humano.

1.8 Gaguez e estereótipos

1.8.1 Caraterísticas da pessoa que gagueja e estereótipos

Uma outra crença predominante é a de que a gaguez tem causas psicológicas. Bloostein & Ratner (2008), no seu exaustivo trabalho de revisão da literatura produzida sobre a gaguez, relatam que a teoria inicial, de que existiria uma perturbação neurótica subjacente à gaguez, é agora uma teoria datada e já há muito abandonada por aqueles que trabalham na área e dominam a temática da gaguez. Os mesmos autores acrescentam que não deixa de ser espantoso como é que este estereótipo, esta assunção, comprovadamente ultrapassada, em relação à personalidade das PQG ainda subsiste na classificação que se faz da gaguez, nomeadamente em obras de referência como a *Classificação Internacional de Doenças (ICD-9)* e o *Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV)*. Craig et al. (2009) sugerem que nem mesmo a exposição e contacto dos interlocutores com PQG parece influenciar e/ou desconstruir estas percepções estereotipadas, tendo consequências negativas, como a depressão e discriminação nas PQG (Plexico et al., 2009).

Uma vasta quantidade de estudos revelou que a gaguez é geralmente vista de forma desfavorável, e que os interlocutores muitas vezes atribuem às PQG caraterísticas negativas, como ansiedade, timidez, nervosismo, introversão ou falta de assertividade. Alguns estudos mostram que as pessoas costumam formar ideias estereotipadas em relação à gaguez, tendo como referência as suas próprias experiências com disfluências normais (MacKinnon, Sean P., Hall, Shera & MacIntyre, Peter D. et al., 2007). White & Collins (1984) testaram uma hipótese sobre a origem do estereótipo gaguez, segundo a qual as pessoas fluentes interpretam a experiência das PQG, relacionando-a com as suas próprias experiências cognitivas na produção de discurso não-fluente. Ou seja, as pessoas que são falantes fluentes também gaguejam quando, por exemplo, estão sob stress, e nestas situações, o falante é visto como estando nervoso, ou sendo tímido e/ou ansioso. Os resultados comprovaram que o estereótipo em relação à personalidade da PQG constrói-se ao generalizar-se aquilo que se experiencia quando o discurso não é fluente. Por outras palavras, as pessoas fluentes tendem a generalizar os sentimentos que acompanham os seus próprios momentos de disfluência temporária, e que

ocorrem muitas das vezes quando uma pessoa está nervosa ou tensa, e transformam-nos em traços de personalidade permanentes das PQG. Passam a inferir que as PQG são, geralmente, pessoas nervosas e tensas. No entanto, a investigação não encontrou nenhum tipo de evidência que sustentasse estas crenças e estereótipos (Caruso, Chodzko-Zajko, & McClowry, 1995; Miller, 1993; Weber & Smith 1990). Por outro lado, ficou demonstrado que há exatamente a mesma disseminação de tipos de personalidade entre as pessoas que gaguejam que no resto da população. Ficou claro que quanto mais ansiosa uma pessoa se sente, mais probabilidades tem de ser disfluente (Caruso et al., 1995).

1.8.2 Percepções sobre as pessoas que gaguejam

Embora se saiba que a gaguez existe em todo o mundo, os estudos realizados sobre o que se sabe acerca da gaguez, e sobre as atitudes em relação a ela, têm incidido mais predominantemente na cultura ocidental (nomeadamente os Estados Unidos). Contudo, à medida que a pesquisa se tem vindo a alargar a outras áreas, alargou-se também a vários grupos culturais de várias partes do mundo. Assim, hoje podemos afirmar que a gaguez se encontra em todas as partes do mundo e em todas as culturas e raças, independentemente da profissão, da inteligência e do contexto sócio-económico (Chevrie-Muller, 2005). Ela afeta ambos os sexos e pessoas de todas as idades, desde crianças a idosos. É, nas palavras de Guitar (2006) “uma antiga maldição” (Guitar, 2006; p.5). Há indícios que apontam para a sua presença nas culturas chinesa, egípcia e mesopotâmica há já 40 séculos atrás. Segundo Garfinkel¹⁵, até Moisés, o profeta, sofreu com a sua gaguez, socorrendo-se do seu irmão para falar por ele, um truque muito utilizado pelas PQG. Estes estudos vieram também confirmar a existência em várias culturas e localizações geográficas de atitudes negativas em relação às PQG, podendo ser encontrados nas mais diversas populações. Já os estereótipos em relação às PQG são tão variados que podem ir desde presumidas causas emocionais (Britto Pereira, Rossi, & Van Borsel, 2008) ou crenças de que a gaguez é causada por sustos ou até fantasmas/espíritos, como nos relata o estudo desenvolvido por Robinson & Crowe (2002). Alguns apontam para a crença de que a oração é um meio eficaz para o tratamento da gaguez

¹⁵ Garfinkel, H. A. (1995). Why did Moses stammer? And was Moses left-handed? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 88: 256-257. in Guitar, Barry. (2006). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. (3rd Edition). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins. P. 5.

(Mayo, R., Mayo, C. M., Jenkins, K. C. & Graves, L. R., 2004), lembrando-nos do relato dos diferentes tratamentos utilizados ao longo dos tempos, realizado por Bobrick (1995), em que nos é explicado que o padre foi durante séculos a “única pessoa habilitada a intervir como terapeuta da fala (...) sendo todos os outros males do corpo deixados aos cuidados dos médicos” (Bobrick, 1995; pp 24-25).

Conclusão

Este primeiro capítulo incidiu sobre a gaguez, nomeadamente o que é, que comportamentos lhe estão tipicamente associados, quais as razões que levam a fluência a ser mais vulnerável numa pessoa do que noutra, que impacto é que a gaguez tem naqueles que gaguejam e como é que se pode detetar. Dada a complexidade da questão, e em jeito de conclusão, elencam-se de forma breve e concisa todos os aspetos que se consideram relevantes:

- A gaguez é caracterizada pela repetição de parte ou totalidade da palavra, prolongamento e/ou bloqueio de sons. Outros comportamentos acessórios podem envolver movimentos involuntários, mas evidentes, como bater com o pé ou piscar os olhos, por exemplo;
- As crianças podem evitar palavras ou situações em que antecipem a gaguez;
- A gaguez afeta cerca de cinco por cento das crianças - algumas recuperam sem ajuda, enquanto muitas outras recuperam apenas com essa ajuda;
- Um por cento das crianças vão continuar a gaguejar na idade adulta;
- Gaguejam mais rapazes do que raparigas, em média 5:01, por volta dos dez anos de idade;
- A gaguez tende a ser hereditária; cerca de 50 por cento das pessoas que gaguejam também têm familiares que gaguejam;
- O início da gaguez pode ser gradual ou súbito e ocorre entre os dois e os cinco anos de idade;
- A gaguez é um problema complexo. É, provavelmente, o resultado de uma série de fatores diferentes que ocorrem em conjunto, o que predispõe a criança para a gaguez;
- Existem fatores fisiológicos, linguísticos, ambientais e psicológicos que podem contribuir para o problema da gaguez;
- Existem diversos estereótipos negativos em relação à gaguez e às PQG.

2. Visão Educacional

Como todas as pessoas, os alunos e alunas que gaguejam vivenciam as suas primeiras experiências durante os muitos anos que passam na escola. É na escola que se preparam para ser adultos, adquirindo e desenvolvendo as suas competências sociais, humanas e académicas. Para os adolescentes que gaguejam, o impacto da gaguez é ainda mais complicado.

A adolescência, como se sabe, é um período muito complexo (Harter & Mansour, 1992). É um período da vida caracterizado pelo rápido crescimento físico, cognitivo e social em que se faz a transição da infância para a idade adulta. Neste período, o adolescente torna-se mais independente dos seus pais e os pares assumem cada vez mais maior importância (Coleman & Hendry, 1999). Para quem gagueja, este período pode ser ainda mais difícil, uma vez que afeta negativamente o seu funcionamento social, emocional e mental. A redução da capacidade de comunicar devido à gaguez, ou até mesmo o medo da gaguez, pode ter um grande impacto nesta fase da vida. As consequências deste impacto podem ser potencialmente negativas e perdurarem para lá da adolescência (McAllister, Collier & Shepstone, 2013).

Van Riper (1982) asseverou que a organização de grupos sociais depende da comunicação e que a gaguez prejudica a capacidade de uma pessoa encontrar e manter um lugar adequado na estrutura social. Este autor sugeriu que este fenómeno era ainda mais evidente no ambiente hostil do recreio de uma escola onde a “provocação, gozo e rejeição são experiências comuns para uma criança que gagueja” (Van Riper, 1982, p 204.). Sendo assim, não é de estranhar que a gaguez pareça ser uma experiência que expõe a pessoa a altos níveis de stress, e que está associada a um risco aumentado para o desenvolvimento de perturbações de personalidade (Iverach, Jones, O’Brian, Block, Lincoln & Harrison, 2009).

Parker & Asher (1987) investigaram os efeitos que a baixa aceitação pelos pares ou a rejeição por parte dos colegas poderiam ter em crianças com gaguez e a forma como poderiam influenciar, mais tarde, o aparecimento de problemas como a depressão e abandono escolar, e concluiu-se que a pressão exercida pelos pares e o bullying podiam ter efeitos graves e de longa duração (Parker & Asher, 1987). Sharpe (1995) também verificou que os alunos que foram persistentemente vítimas de bullying na escola eram propensos a mau estar físico, insónia e dificuldade de concentração na escola. Em última análise, as pessoas que

gaguejam estão mesmo em risco de ter uma qualidade de vida reduzida (Craig, Blumgart & Tran, 2009).

Tal como enfatizado pelo Secretário-Geral da OCDE em 2011 "As crianças que conseguem ter um bom começo, graças à alta qualidade da educação que recebem na infância, têm mais probabilidades de alcançar sucesso nas fases seguintes da sua educação e no mercado de trabalho "(Gurría, 2011, Secção II, parag. 1). Este capítulo tem como finalidade analisar o papel decisivo que o professor pode desempenhar no apoio que presta a alunos com gaguez. Assim, é nosso propósito examinar as percepções dos professores em relação à avaliação das aprendizagens de alunos com gaguez e a relevância da oralidade neste quadro do processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se igualmente sugerir algumas práticas para a acção educativa, adequadas às necessidades dos alunos com gaguez.

2.1 Avaliação e oralidade

Davis, Howell & Cooke (2002) acreditam que as crianças que gaguejam podem sentir problemas de integração social uma vez que são, muitas vezes, incapazes de participar verbalmente nas atividades escolares (ou grupos sociais em geral) e isso pode levá-los a serem visto como tímidos ou reservados (Davis, Howell & Cooke, 2002).

No Sistema Escolar português, mais especificamente no âmbito do Ensino Secundário, o Artigo 7.º da Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto de 2012, na sua redacção atual, que define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos, consagra que

“ [n]a disciplina de Português, a componente de oralidade tem um peso de 25 % (...) [e na disciplina] de Língua Estrangeira (...) tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação “ (Port. 243/2012, Artigo 7º)

Este dado reforça a relevância para este estudo da questão da avaliação da oralidade quando no quadro do processo de ensino-aprendizagem se tem alunos com gaguez.

A avaliação implica colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática (Perrenoud, 1993, Alarcão & Roldão, 2010). Contudo, este processo pode ser ameaçado, uma

vez que, tal como Fullan & Hargreaves (2001) afirmam, e embora esta não seja a profissão mais antiga do mundo, o ensino é seguramente uma das mais solitárias (Fullan & Hargreaves, 2001). Sendo assim, e segundo Perrenoud (1993), há uma espécie de egoísmo que caracteriza os professores quando, dentro da sua sala de aula, preferem fazer aquilo que lhes apetece (Perrenoud, 1993), podendo esta atitude constituir-se como um obstáculo. Deste modo, deverá ser uma preocupação da escola prever meios de formação e desenvolvimento profissional que ajudem os professores a implementar práticas de avaliação que, muitas vezes, já se encontram previstas e até legisladas, mas que podem estar longe da prática.

Noizet e Caverni (1983) afirmam que o insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos. E, no caso de alunos com gaguez, esta tarefa (de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos) pode ser ainda mais dificultada, uma vez que, para mascarar a sua gaguez, estes alunos preocupar-se-ão em passar despercebidos. O professor, por sua vez, ao recolher dados em relação ao trabalho e produções diárias dos seus alunos, pode não se aperceber e, ao formalizar os registos - processo este geralmente conhecido por notação – tal como nos diz Pacheco (1998), “Por mais técnicas que se utilize[m] para concretizar a notação, esta é sempre fruto de um processo subjectivamente construído a partir de inúmeros fatores, invariavelmente dependentes das percepções e atitudes do professor.” (Pacheco, 1998, p. 113)

2.2 Opiniões de professores sobre a gaguez e PQG

Tal como já foi exposto, vários estudos têm documentado que se encontram estereótipos da gaguez nas mais diversas populações. Os professores não são exceção. Woods & Williams (1976) constatarem no seu estudo que os professores do ensino primário revelavam uma maior tendência a atribuir características diferentes a uma pessoa do sexo masculino que gaguejasse do que a um falante fluente. Também Crowe & Walton (1981) concluíram, através da sua análise das atitudes em relação à gaguez por parte dos professores das escolas primárias do ensino público no Mississippi, que o conhecimento/contacto prévio sobre a gaguez influenciava positivamente as percepções que os professores tinham de PQG. Yeakle & Cooper (1986) perceberam que um determinado número de professores detinham crenças infundadas sobre a etiologia da gaguez e sobre os traços que caracterizam a personalidade de PQG. Estes resultados corroboram as conclusões de Crowe & Walton (1981), segundo os quais os professores com formação em distúrbios da fala revelaram

atitudes mais desejáveis em relação à PQG, indicando assim que a formação pode ajudar a influenciar as percepções dos professores em relação às PQG. Lass et al. (1992) pediram a professores americanos para descrever quatro hipotéticas PQG (uma criança do sexo masculino, uma criança do sexo feminino, um adulto masculino e um adulto feminino), tendo a maioria dos professores atribuído características negativas e estereotipadas à personalidade dessas PQG. Heite (2000) entrevistou 116 professores islandeses para investigar até que ponto as suas reações em relação à PQG, em situação de sala de aula, eram afetadas pelas suas crenças sobre a gaguez. O resultado veio indicar que os professores revelam uma série de limitações naquilo que sabem sobre a gaguez, tendo muitas das apreciações que fizeram das PQG sido baseadas em mitos e nas suas próprias reações ao stress.

Abdalla & Al- Saddah (2009) conduziram um estudo piloto para explorar as percepções e conhecimentos sobre a gaguez de professores do ensino no Kuwait. Os resultados desta pesquisa revelaram que estes professores apresentavam lacunas no conhecimento sobre a gaguez, mas também algumas tendências positivas nas suas percepções. Para coletar dados sobre esta temática, realizaram entrevistas qualitativas a três indivíduos que gaguejam sobre as suas experiências escolares. A pressão em relação ao tempo foi um tema comum e um dos exemplos marcantes deste efeito foi o seguinte relato de um dos entrevistados:

"Alguns professores fingiam não ver a minha mão levantada, alguns até tiveram mesmo a desfaçatez de me dizer que, por causa da minha situação, eu tinha que fazer perguntas no fim da aula ou na hora do intervalo para evitar o constrangimento de gaguejar em frente aos meus colegas de turma, falsamente fingindo estarem preocupados com os meus sentimentos. Como resultado, deixei de comunicar com a maioria dos meus professores." (Abdalla & Al- Saddah, 2009, Secção I, parag. 4)

Embora não possam ser feitas generalizações, comentários como este são chamadas de atenção para o facto de que a atitude do professor pode ter um efeito negativo e impacto no aluno levando a sentimentos de marginalização. Crianças em idade escolar gastam uma quantidade considerável de tempo na escola e há pouca dúvida de que os professores são figuras de autoridade que podem ter uma influência significativa nas suas vidas durante esses anos de formação. Os valores e teorias que os professores defendem podem moldar as suas práticas de ensino e as preferências dos alunos (Kagan, 1992). A pesquisa no campo da educação também tem mostrado, através do testemunho de muitos adultos que gaguejam, que a gaguez tem um impacto negativo na autoconfiança, comprometendo o desempenho

académico e o relacionamento das PQG com professores e colegas (Hugh-Jones & Smith, 1999; Hayhow, Cray & Enderby, 2002).

Como observado anteriormente, as atitudes negativas em relação às PQG parecem ser universais. Tal como Crowe & Walton (1981) destacaram, há mais de três décadas, “a identificação de atitudes indesejáveis dos professores em relação à gaguez, juntamente com um programa de formação de professores, pode provavelmente garantir que as interações comunicativas dentro da sala de aula complementem o processo terapêutico” (Crowe & Walton, 1981, p.167). Existem de facto grandes vantagens em detetar estas situações para que possam beneficiar de intervenção, conduzindo assim a resultados mais favoráveis (Guitar, 2006). Neste sentido, docentes, pais, escola e comunidade em geral devem insistir na prática de um trabalho preventivo no que respeita à gaguez, para assim se desenvolverem e adequarem ambientes e estratégias comunicativas de facilitação da oralidade das crianças e jovens que gaguejam, uma vez que influi de forma tão negativa e redutora, não só nas relações entre pares, mas também no desempenho académico.

2.3 Apoio concedido pela Escola Pública a alunos com Gaguez

Apesar de as pesquisas indicarem que cerca de mais de 5% de todas as crianças passarem por um período de gaguez a uma dada altura do seu desenvolvimento e perto de 1% da população adulta sofrer de gaguez persistente, aparentemente, não é muito comum para um professor ter um aluno com gaguez na sua sala de aula. Uma explicação apresentada é a de que estes alunos possam tentar passar por ‘calados’, na tentativa de esconder a sua gaguez (Heite, 2000, Gaiolas, 2010). No entanto, o recente relevo dado à expressão oral preconizado pelo artigo 7.º da Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto de 2012, pode (e deve) começar a levantar muitas questões e dúvidas em relação à melhor forma de apoio a proporcionar a estes alunos que já não podem continuar a contar com o silêncio para mascarar a sua gaguez.

2.3.1 Antecedentes

Na Europa, o conceito de necessidades educativas especiais surge no final dos anos 70 com o estipulado pelo relatório apresentado em Londres¹⁶ por Hellen Mary Warnock - mentora do termo “necessidades educativas especiais”. Este relatório, que ficou conhecido

¹⁶ Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People

como Relatório Warnock, criou o ponto de partida para a adoção de um novo paradigma, uma nova forma de intervir na questão da criança diferente. De acordo com o relatório referido, o atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido devia ser reavaliado de forma a que as respostas educativas para os alunos com este tipo de necessidades não estivessem só subordinadas a uma avaliação meramente médico-psicológica, mas sim também educativa. Subsequentemente, a Declaração de Salamanca (1994) adotou por sua vez a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, a partir daí, passou-se a defender o direito de todos os alunos a uma educação que abrangesse todas as crianças e jovens com necessidades relacionadas quer com a deficiência, quer com dificuldades de aprendizagem em escolas regulares.

“ (...) • cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

• os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

• as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (...)” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, pp.VIII-IX)

2.3.2 Plano Nacional

No que diz respeito à realidade nacional, e apesar de Portugal ter sido um dos Estados que subscreveu a Declaração de Salamanca (1994), a nossa legislação, mais concretamente o Decreto-Lei 3/2008,¹⁷ contraria as conclusões do relatório Warnock e o consagrado pela Declaração de Salamanca ao remeter para a Educação Especial apenas os alunos com deficiência de carácter permanente e com limitações a nível da atividade e participação.

Madureira e Leite (2003) afirmam que em Portugal o conceito de NEE até começou a ser rapidamente utilizado nas instituições escolares e que no início dos anos 90 se publicam as disposições oficiais que regulam efetivamente os conceitos de necessidades educativas específicas. Assim, a partir de 1991, a legislação portuguesa apresentava já um cunho muito positivo e progressista, uma vez que os alunos com necessidades educativas especiais tinham

17 Pereira, F. (coordenação) – (2008) - Educação Especial - Manual de Apoio à Prática, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Lisboa

acesso à Educação Especial ao abrigo do estipulado pelo Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, que se manteve em vigor até 2007.

O Decreto-Lei 3/2008 constitui, assim, um claro retrocesso, vindo produzir algumas alterações em termos legislativos no sistema de ensino português relativamente à Educação Especial. No entanto, esta legislação, que aparentemente pretende introduzir novidades em relação ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, ao avaliar a criança de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade [CIF] (OMS, 2004), limita o apoio especializado a crianças com dificuldades de aprendizagem de caráter permanente, produzindo efeitos absolutamente perniciosos sobre o conceito de Escola Inclusiva, ao excluir todos aqueles que não apresentem dificuldades provenientes de situações clinicamente comprovadas.

Nunca é demais lembrar que, como é do conhecimento geral, muitas das crianças que frequentam a escola trazem consigo problemas de aprendizagem de várias ordens e que, como enfatiza Correia (2008), as NEE dizem respeito a alunos “que (...) podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional” (Correia, 2008, p. 23). Neste sentido, a defesa de uma escola para todos exige também que se disponibilizem respostas educativas adequadas às necessidades específicas de cada aluno e aluna. Alunos e alunas cujas “condições específicas” solicitam às escolas uma organização no sentido de elaborar e oferecer “serviços de educação pessoal”, para que também eles possam fazer parte da “história dos vencedores”, têm direito pleno à educação e à igualdade de oportunidades numa escola regular, de preferência perto das suas residências e para todos, e que apesar de ainda ser uma utopia, é uma “utopia necessária” a ser construída por todos (Delors, 2005). Correia (2008) recorda-nos que o princípio da inclusão apela a uma escola, por ele designada de *Escola Contemporânea* (Correia, 2008), que tenha em atenção a “criança-todo”, e não só a “criança-aluno”, para que assim se respeitem os seus três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – permitindo-lhes, através de uma educação apropriada, a maximização do seu potencial (Correia, 2008, pp. 12-13).

Deve-se caminhar no sentido de colocar o aluno e os seus interesses e necessidades no centro do processo educativo, tendo a escola que se adaptar à realidade, criando condições e não apenas legislações que restrinjam e retirem direitos a quem necessita de ser apoiado. Sendo a gaguez uma dificuldade com uma acentuada manifestação a

nível da comunicação, uma vez que envolve quem gagueja e quem não gagueja, requer conhecimento e intervenção para conquistar a abertura necessária a este processo.

2.4 O papel do Professor

Aparentemente, até pode parecer singular ter um aluno que gagueja na sala de aula. No entanto, como já foi referido no presente estudo, a literatura consultada indica que cerca de 1% de adultos sofre de gaguez persistente e mais de 5% de todas as crianças passará por um período de gaguez a uma dada altura do seu desenvolvimento. Uma das razões para que estes alunos passem despercebidos é a de que, para mascarar a sua gaguez, estes alunos preocupar-se-ão em passar por “sossegados” e “calados” (Heite, 2000, Gaiolas, 2010). Contudo, a relevância dada à oralidade no presente quadro do processo de ensino-aprendizagem vai seguramente expor esta realidade e gerar cada vez mais questões por parte dos professores ao verem-se confrontados com um fenómeno tão complexo e variável como é a gaguez.

Tendo em conta a falta de certezas produzidas por pesquisas ou estudos sobre as estratégias mais eficazes a usar na sala de aula com alunos que gaguejam, só é possível fornecer algumas recomendações sobre o que é geralmente considerado como útil. No entanto, tal como Crowe & Walton (1981) destacaram, há mais de três décadas, “a identificação de atitudes indesejáveis dos professores em relação à gaguez, juntamente com um programa de formação de professores, pode provavelmente garantir que as interações comunicativas dentro da sala de aula complementem o processo terapêutico” (Crowe & Walton, 1981, p.167). Assim, parece-nos crucial que se adquira o maior número de conhecimentos possível em relação à gaguez, pois pode constituir uma diferença vital no processo de ensino/aprendizagem, e no desenvolvimento pessoal e educacional dos alunos em geral e dos alunos com gaguez em particular.

O professor pode muitas vezes interrogar-se como é que pode ajudar: se deve falar sobre a gaguez com o aluno; se deve discuti-la com toda a turma; se deve ignorar a gaguez do aluno; se deve pedir ao aluno que leia em voz alta; se deve olhar diretamente para o aluno quando ele gagueja ou se é melhor desviar o olhar. Estas são perguntas legítimas; todavia, encontrar as respostas, apesar de essencial, poderá não ser um trilha fácil nem sequer linear, uma vez que podem ser, invariavelmente, diferentes de aluno para aluno. Guitart (2006) afirma que é muito importante envolver os professores no programa de tratamento de um aluno que gagueja, uma vez que é com eles que a criança ou adolescente passa a maior parte do seu tempo, tornando-se evidente que o professor desempenha um papel essencial em todo este processo. É por isso imperioso e extremamente benéfico, antes de mais, perceber se o aluno

tem acompanhamento - dentro ou fora do contexto escolar - nomeadamente apoio terapêutico a nível de terapia da fala, uma vez que conduz a um maior conhecimento sobre a relação a estabelecer com o aluno e garante o fornecimento de *feedback* sobre a sua disfluência em contexto de sala de aula. Segundo Guitar (2006), os terapeutas têm muitas vezes dificuldade em aceder aos professores, usando por isso os pais como mediadores. O professor, ao adotar essa postura, assume o papel de mediador, garantindo que a informação que se quer fazer chegar à escola chegue a toda a comunidade escolar.

É preciso, enfim, ter a humildade de se reconhecer que se tem limitações para que, em conjunto - “a comunidade local, principalmente os pais, a direção das escolas e os professores” (Delors, 1996, p. 19) - se possa ganhar consciência de que a tarefa nobre de educar não pode continuar a ser um massacre, mas sim um espaço de libertação e de realização pessoal e social. De acordo com Rustin et al., (2001) “o conhecimento da natureza idiossincrática da gaguez e a sua discussão e negociação individual com o aluno oferece a melhor hipótese possível de ajudá-lo a alcançar sucesso educativo de acordo com as suas capacidades e não limitadas pela gaguez” (Rustin et al., 2001, p. 39).

2.4.1 Práticas de sala de aula que podem ter impacto na gaguez

A gaguez é (quase) tão difícil para o professor como é para o aluno. Assim, cientes de que o aluno ou aluna que gagueja precisa de todo o apoio que possa obter, pode-se começar por reflectir e repensar certas situações sociais do quotidiano da sala de aula que são, de acordo com vários autores, fonte de ansiedade e desconforto por parte de quem gagueja (Rustin et al., 2001; Gaiolas, 2010; The Stuttering Foundation [TSF], 2010).

Fazer a chamada: Alguns autores sugerem que se deve adaptar a realização da chamada de forma a evitar a ansiedade que os alunos que gaguejam frequentemente associam quando confrontados com a necessidade de dar uma resposta rápida em frente a toda a turma. Alguns métodos simples, como levantar a mão ou simplesmente registar a presença do aluno (quando o professor já conhece todos os seus alunos), podem funcionar de forma eficaz (Gaiolas, 2001, Rustin et al., 2010).

Ler em voz alta: Apesar de alguns alunos até se sentirem bastante confiantes quando solicitados para ler em voz alta perante a turma inteira, há outros para quem esta actividade é especialmente difícil. Segundo Lees (1999), a criança que gagueja é particularmente hábil em mudar palavras na frase para evitar uma em que sabe que gagueja muitas vezes. Ao ler, a criança deixa de poder alterar as palavras podendo resultar num aumento da gaguez. Por outro

lado, também há crianças que se tornam mais fluentes quando lêem, uma vez que não têm que "encontrar" as palavras adequadas para expressar os seus pensamentos.

De facto, não existe nenhuma estratégia infalível e imediata, ou até mesmo útil para todos os alunos para gerir esta situação, mas existem algumas linhas orientadoras que se podem vir a revelar úteis. O desenvolvimento da participação oral não irá ser sempre linear e a atitude do aluno em relação à sua gaguez irá variar; em cada uma destas fases, poderá ser necessário repensar velhas e encontrar novas estratégias (Gaiolas, 2001; Rustin et al., 2010).

Debates: Esta actividade pode adotar várias formas, desde trabalhar em grupo, trabalhar em pares ou interagir com toda a turma, tendo todas o professor como promotor/mediador da atividade. Assim, é esperado que todos os alunos façam uma contribuição oral, o que pode implicar ter de falar perante um número reduzido de alunos ou até mesmo perante toda a turma. Nestas situações, o grau de gaguez pode estar mais relacionado com as próprias crenças do indivíduo e percepções sobre as reações, positivas ou negativas, dos outros à sua gaguez, do que com o grau de dificuldade da tarefa. A maioria dos professores estabelece logo no início do ano lectivo regras básicas para a participação oral na sala de aula. No entanto, será sempre útil lembrar os alunos que devem esperar a sua vez para falar, ouvir atentamente os outros, seguir a discussão com atenção e fazer uma contribuição baseada nos comentários dos colegas. Os alunos que gaguejam podem sentir-se mais à vontade, quando em situação de trabalho de pares ou em grupo lhes for atribuída uma função de relevo e importância, que não dependa tanto da oralidade (Rustin et al., 2010; TSF, 2010).

2.4.2 O papel do professor como facilitador das práticas de sala de aula que podem ter impacto na gaguez

Para o aluno que gagueja, à transição para o 3º CEB e Ensino Secundário aduzem-se, não só, os habituais desafios impostos por um novo ambiente e pelas pressões da adolescência, mas também as dificuldades associadas à gaguez, que nesta altura já será persistente. Contudo, uma vez que os alunos destes níveis de ensino já vão tendo alguma maturidade e até já vão sendo dotados de alguma independência, podem (e devem) ser incentivados a perceber por si próprios como é que gostariam que os professores os apoiassem suas dificuldades.

Assim, pretende-se aqui reunir algumas sugestões que proporcionem uma certa orientação aos professores nos seus papéis de mediadores e facilitadores das práticas de sala de aula que podem ter impacto no aluno que gagueja.

As sugestões que se seguem propõem-se ajudar a reconhecer e remediar as dificuldades supletivas que podem surgir em situação de sala de aula e que podem inclusivamente afetar a auto-confiança na escola no desempenho académico de quem gagueja (Hayhow, Cray & Enderby, 2002; Hugh-Jones & Smith, 1999; Klompas & Ross, 2004).

Resumidamente, e de acordo com Rustin et al. (2001), estes podem ser conselhos gerais e úteis:

- Esperar e dar tempo para falar;
- Manter o contato ocular, tal como se mantém com outros alunos fluentes;
- Evitar apressar o aluno;
- Falar de forma calma, dando esse exemplo à turma;
- Não tentar terminar as frases pelo aluno.

É também fundamental fazer com que o aluno perceba que a sua gaguez não incomoda o professor, para que o aluno saiba que pode participar nas aulas à vontade (Gaiolas, 2010). Logo, Garantir mais tempo ao aluno que gagueja neste caso pode ser um elemento facilitador da tarefa; ao mesmo tempo, o professor pode aproveitar para chamar a atenção para o valor do conteúdo daquilo que foi exposto pelo aluno (Rustin et al., 2001).

Há que ter em conta a variabilidade que caracteriza a gaguez. Como já foi referido no presente estudo, a gaguez pode mudar de hora para hora, de dia para dia; logo, o que é adequado num dia pode já não o ser no dia a seguir (Rustin et al, 2001, Gaiolas, 2010). Assim, há que ter esta característica em conta na conversa com o aluno, para que possam desenvolver estratégias para lidar com a situação.

Segundo Gaiolas (2010), não se deve partir do princípio que o aluno não quer participar nas aulas porque gagueja, uma vez que há muitos alunos que anseiam mesmo por ter a mesmas oportunidades que os outros para participar e exprimir as suas opiniões. Ao evitar solicitar a participação de um aluno que gagueja, o professor pode estar a transmitir a ideia de que as opiniões do aluno que gagueja não são importantes ou que estão a avaliar o seu desempenho de forma diferente.

Alguns alunos poderão querer dar a conhecer à turma o seu problema, devendo o professor incentivá-lo a elaborar um pequeno trabalho sobre a gaguez de forma a informar os

colegas. No entanto, outros há que poderão não querer expor as suas fragilidades, devendo esta decisão ser respeitada. Contudo, é importante incentivar o aluno a participar, procurando com ele estratégias que o façam sentir seguro, como o colocar de questões cuja resposta seja de apenas uma palavra, por exemplo (Rustin et al., 2001; Gaiolas, 2010; TSF, 2010).

Como já foi referido, a maioria dos alunos que gagueja quer ser tratada como todos os outros, especialmente se souber que lhe será dado tempo para responder (Gaiolas, 2010). Contudo, há outros alunos para quem pode ser particularmente difícil dizer o próprio nome. Nestes casos, e numa situação específica da sala de aula que é o fazer a chamada, pode ser benéfico utilizar uma estratégia alternativa, como levantar a mão. No caso de a turma vir a ter um professor substituto, pode ser útil ter uma planta da sala para que os alunos não se vejam obrigados a dar o seu nome (Rustin et al., 2001; Gaiolas, 2010).

Outra situação da sala de aula geradora de alguma ansiedade é o ler em voz alta. Pedir a voluntários para ler pode tornar esta situação muito mais fácil para o aluno que gagueja, uma vez que, assim, o aluno tem a possibilidade de participar nos dias em que sente menos dificuldades no seu discurso (Rustin et al., 2001). O professor também pode avisar os alunos previamente para que possam praticar com antecedência a leitura de um texto que pretenda trabalhar ou/e avaliar nas aulas. Também pode ser útil discutir com o aluno quando é que ele prefere ser chamado para ler. Alguns alunos sentem que se forem chamados em primeiro lugar conseguem ser mais fluentes do que se tiverem que esperar pela sua vez (Rustin et al., TSF, 2010). A leitura em coro ou em pares também pode ser utilizada como uma estratégia para promover a participação de alunos que gaguejam, uma vez que estes alunos são geralmente capazes de ser bastante fluentes na leitura em uníssono (Gaiolas, 2010).

Geralmente, os momentos formais de avaliação da oralidade (já referidos anteriormente no ponto 2.1) envolvem a apresentação oral de trabalhos dentro de um certo tempo limite, o que pode ser gerador de alguma ansiedade. Garantir mais tempo ao aluno que gagueja neste caso pode ser um elemento facilitador da tarefa; ao mesmo tempo, o professor pode aproveitar para chamar a atenção para o valor do conteúdo daquilo que foi exposto pelo aluno (Rustin et al., 2001).

Como já foi referido, é aconselhável os professores adequarem ambientes e estratégias comunicativas de facilitação da oralidade dos alunos que gaguejam, uma vez que influi de forma tão negativa e redutora, não só nas relações entre pares, mas também no desempenho académico. É também importante estar atento ao facto de estes alunos poderem ser vítimas de *bullying* fora da sala de aula, pois é algo que compromete a predisposição para

o processo de ensino/aprendizagem (Gaiolas, 2010). Ao estar envolvido, o professor funciona como um elemento essencial e facilitador na resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos que gaguejam.

Conclusão

As crianças em idade escolar passam uma quantidade considerável do seu tempo na escola. Uma vez que os professores são o adulto e figura de autoridade com quem passam grande parte desse tempo, estes acabam por desempenhar um papel significativo no seu percurso escolar e até mesmo nas suas vidas. É por isso natural que os valores e opiniões defendidas pelos professores venham, conseqüentemente, a moldar, não só as suas práticas educativas mas, também, as preferências, valores e opiniões dos seus alunos (Kagan, 1992). De acordo com vários estudos, muitos adultos que gaguejam testemunham que a gaguez teve um impacto negativo na sua auto-confiança na escola, na sua capacidade académica e no seu relacionamento com colegas e professores (Hayhow, Cray & Enderby, 2002; Hugh-Jones & Smith, 1999). A investigação também tem mostrado que muitas vezes as expectativas que os professores têm em relação aos seus alunos condicionam, invariavelmente, a escolha dos seus objetivos e métodos pedagógicos (Mavropoulou & Padeliadu, 2000).

O reconhecimento da importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem revela-se assim uma faca de dois gumes. Se por um lado expõe mais quem gagueja, por outro lado também propociona a oportunidade de se começar a reconhecer as características e capacidades destes alunos ao requerer conhecimentos e a necessária intervenção para conquistar a abertura indispensável a este processo. Pois, tal como nos diz Zamora (2007) não é possível que a gaguez continue a “petrificar” a identidade pessoal e social das pessoas. Não se deve consentir que continue a “coisificar” as pessoas e restringi-las na sua liberdade. Não é compreensível que “um sintoma continue a determinar o destino de uma pessoa” (Zamora, 2007, p.277).

PARTE III

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EMPÍRICO

Após o enquadramento teórico dos vários conteúdos implícitos no estudo, constitui-se de fundamental importância a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados. Assim, neste capítulo, tecem-se algumas considerações sobre a justificação da investigação e modalidade investigativa selecionada. Também se descreve e caracteriza o instrumento de avaliação selecionado para a recolha dos dados obtidos e, por fim, apresenta-se a análise e tratamento estatístico dos dados.

1 Justificação da investigação

De acordo com a fundamentação teórica e os argumentos anteriormente referidos, surgiram várias questões que se pretendem investigar, através de uma opinião fundamentada por parte de docentes de um departamento de línguas e em exercício da sua profissão.

Deste modo, o presente estudo procurou conhecer e refletir sobre as atitudes e percepções que os professores do Departamento de Línguas da Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres, do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, detentores ou não de formação em distúrbios da fala/linguagem verbal, têm em relação a alunos que gaguejam, para assim se conseguir encontrar respostas úteis para a comunidade educativa e todos os seus intervenientes. Conscientes das exigências feitas, em contexto de sala de aula, aos docentes em geral e das capacidades que se tornam necessárias adquirir para apoiar aqueles a quem são identificados distúrbios da fala/linguagem verbal, torna-se pertinente perceber o que é que o docente de um Departamento de Línguas do ensino regular - em que a oralidade, com a relativamente recente instituição de momentos formais de avaliação desta componente, se reveste de um peso muito significativo na avaliação - sabe sobre a gaguez e sobre aqueles que gaguejam, e qual o impacto que a gaguez pode ter na avaliação que realizam e no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com a informação disponibilizada na página do Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação (GAVE)

“O reconhecimento da importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem encontra-se bem evidenciado na instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras, correspondente a um peso de 30% (Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro)” (GAVE, 2013)

1 Contextualização

A Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres é a escola sede do Agrupamento de Escolas Figueira Norte. Esta escola encontra-se situada na Figueira da Foz, cidade e sede de concelho do distrito de Coimbra, e foi oficialmente inaugurada em 24 de Novembro de 1986.

É uma escola cuja população estudantil inclui o 3º CEB e o Secundário. A proveniência dos discentes, cujo número no ano lectivo de 2012-2013 se encontrava nos 758, é variada e representativa de todas as freguesias do concelho da Figueira da Foz, bem como de outras freguesias não pertencentes ao concelho. Os cursos ministrados na escola são orientados para o prosseguimento de estudos e para a vida ativa.

2 Modalidade investigativa

A natureza singular de que se reveste toda a investigação, uma vez que se rege por “caminhos próprios cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 120), faz com que se tenha optado por uma investigação qualitativa.

A investigação qualitativa baseia-se numa filosofia naturalista e fenomenológica que implica a existência de múltiplas realidades construídas socialmente mediante definições individuais e coletivas das situações e acessíveis pela via da vivência, da convivência e da empatia (Carmo & Ferreira, 1998). Efetivamente, para a concretização dos objetivos é necessária a participação do investigador, enquanto tal, na vida dos indivíduos que fazem parte dos estudos realizados. Este tipo de investigação tem como propósito compreender o fenómeno social, tendo por base a perspetiva dos intervenientes, e, segundo Carmo & Ferreira (1998), oferece uma certa flexibilidade nos métodos e nos processos de investigação.

De acordo com McMillan & Schumacher (1989), a investigação qualitativa permite-nos desenvolver generalizações a partir de um determinado contexto restrito e é marcada pela subjetividade e reflexão crítica à qualidade dos dados obtidos e problemas abordados. Este tipo de investigação, segundo Carmo & Ferreira (1998), apresenta assim, entre outras, as seguintes características:

- Indutiva – Os conceitos formulados e compreendidos são realizados a partir da recolha de dados.
- Holística – Os sujeitos a investigar são vistos como um todo, em que é estudado o seu passado e o presente. Assim, o investigador tem em conta a realidade no seu todo.
- Naturalista – O investigador tem uma relação natural e reservada com os sujeitos da investigação e tenta avaliá-los quando interpreta os dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 1998).

Segundo Fortin (2009), uma vez formulado o problema, deve-se tratar de definir claramente o objetivo da investigação e de determinar o que fazer para realizar o estudo. Logo, também se considerou importante definir o tipo de estudo em relação ao tempo. De acordo com Cohen, Manion & Morrison (2007), num estudo transversal, a pesquisa pode ser feita analisando-se o fenómeno num único momento, não tendo que existir um período de seguimento dos indivíduos. Assim, visto que o inquérito por questionário para a concretização deste estudo só é aplicado uma vez num único momento, considera-se que o estudo a realizar seja transversal. Além disso, este tipo de estudo é adequado para descrever características da população no que respeita a determinadas variáveis e os seus padrões de distribuição (Cohen et al., 2007), o que é de todo pertinente para este caso, uma vez que se pretende recolher informações sobre o conhecimento e percepções que os professores portugueses possuem relativamente à gaguez e à pessoa que gagueja.

Com vista a cumprir os objectivos propostos pelo trabalho, pretende-se também construir um estudo descritivo, uma vez que este tem como objetivo registar, analisar e correlacionar factos sem os manipular; e exploratório, pois recorreu-se à pesquisa bibliográfica para alcançar uma maior familiaridade com a questão em análise e para a tornar, inclusivamente, mais explícita. De facto, este tipo de estudo, em que a informação é recolhida não existindo uma intervenção activa do investigador, permite descrever o que existe de facto, determinar a frequência em que este fenómeno ocorre e categorizar a informação (Creswell, 2003).

3 Sujeitos da investigação

Segundo Gil (2002), é “impossível observar tudo. Por isso, a observação é sempre seletiva. E para garantir um razoável nível de objetividade é necessário que o registro da observação esteja subordinado a algum tipo de amostragem” (Gil, 2002, p. 106). É neste sentido que se percebe que a investigação social envolve, invariavelmente, a elaboração de amostras. Assim, a amostra deve ser estudada logo no início do processo de pesquisa (Moreira, 1994), para que se possam considerar as características da população a inquirir no momento da formulação do questionário. Ferreira (1986) também afirma que facilita a tarefa ter em conta aquilo que já se sabe, ou se pensa saber, sobre a população a inquirir.

O presente estudo incidiu sobre o Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, uma vez que se optou por uma amostra de conveniência. No caso deste estudo, a amostra envolveu a escolha de respondentes facilmente acessíveis e disponíveis na altura da investigação (Cohen et al., 2007).

Segundo os dados recolhidos junto da Direção do Agrupamento, fazem parte do quadro docente deste departamento 20 professores, e, devido à forma como os questionários foram enviados e recebidos, pode dizer-se que na totalidade são profissionais desconhecidos e daí estar garantido o anonimato.

3 Instrumentação da recolha de dados

Para Gil (2002), o questionário é uma técnica de investigação, composta por um conjunto de questões, que permite “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados” e é também “o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. (Gil, 2002, pp. 116 e 121).

Portanto, tendo em conta a questão de partida do presente estudo, e com vista a cumprir os objectivos propostos, elaborou-se um questionário online, que foi enviado por email, constituído por 16 itens para recolher informações sobre o conhecimento e percepções

que os professores portugueses possuem relativamente à gaguez e sobre efeitos resultantes da gaguez na avaliação de alunos com esta disfluência.

De acordo com Meho (2006), existem várias vantagens na escolha de questionários por email e/ou online de entre as quais se seleccionaram as seguintes:

- Alcança várias pessoas com características comuns num curto espaço de tempo;
- Permite o aceder aos respondentes independentemente de sua localização geográfica;
- Possibilita o expressar de determinadas opiniões que, de outra forma, o respondente não expressaria pessoalmente (sensação de anonimato);
- Possibilita a realização de análises preliminares dos dados antes de acabar a sua coleta;
- Proporciona o armazenamento automatico de respostas numa base de dados do provedor com a capacidade para se baixar os resultados quando se desejar, eliminando a necessidade de entrada manual de dados e erros de transcrição;
- Poupa custo com viagens, telefone e transcrição dos dados;
- Os participantes podem escolher o ambiente para responder às perguntas (casa ou escritório, por exemplo);
- Os participantes podem gerir o seu tempo de resposta à pesquisa, permitindo pensar melhor as respostas antes de responder (Meho, 2006).

Assim, considerou-se que este seria o instrumento mais adequado para o presente estudo.

O questionário está estruturado em duas partes. O processo de resposta parte da escolha de uma entre as hipóteses de escolha (resposta única), respostas múltiplas, resposta a questões de filtro e resposta a questões de opinião. A primeira parte é constituída pelas características pessoais e profissionais dos docentes inquiridos. Na segunda as questões abordam o conceito de gaguez, sendo que cinco delas permitem total liberdade de expressão aos inquiridos dado o seu carácter aberto. Todas as questões desta segunda parte do questionário pretendem apurar as seguintes dimensões estabelecidas pelos objectivos popostos:

1. Identificar quais os conhecimentos dos professores em relação à etiologia da gaguez;
2. Descrever o impacto que os professores acreditam que a gaguez tem no desempenho académico;
3. Caracterizar a atitude dos professores face à participação oral dos alunos com gaguez em situação de grupo turma;
4. Elencar as dificuldades sentidas pelos professores no processo de ensino/aprendizagem perante um aluno com gaguez;
5. Inventariar os comportamentos assumidos pelos docentes perante o discurso dos alunos com gaguez;
6. Averiguar como é que os docentes caracterizam os traços da personalidade dos alunos com gaguez;
7. Explicar os efeitos pedagógicos decorrentes da formação de professores na área de distúrbios da fala;
8. Apurar o grau de importância que o professor confere à componente da oralidade em processos de avaliação formal de alunos com gaguez;
9. Elencar as estratégias utilizadas para distinguir/valorizar as manifestações de gaguez/disfluências daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno.

4 Procedimentos metodológicos

O primeiro passo para a consecução do presente estudo foi o de solicitar autorização junto dos órgãos de gestão da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres do Agrupamento de Escolas Figueira Norte para entrar em contacto com os seus docentes.

Assim que se obteve a referida autorização, realizou-se, a 1 de Abril de 2013, um pré-teste, uma vez que, segundo Gil (2002) “somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados” (Gil, 2002, p. 119). Foi objectivo deste teste “centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, (...) garantir que meçam exactamente o que pretendem[os] medir.” (Gil, 2002, p. 119). Segundo o mesmo autor, deve-se passar ao pré-teste assim que o instrumento de obtenção de informação empírica esteja redigido. Também se pretendeu perceber se as questões suscitavam dúvidas e se poderia haver lacunas na elaboração das questões, nomeadamente em relação a algum termo menos adequado, visto que se “os pesquisados necessitarem de explicações adicionais, será necessário procurar, com eles,

termos mais adequados” (Gil, 2002, p. 120). De igual modo, procurou-se apurar se existiria adequação das respostas aos objectivos.

Começou-se por distribuir o inquérito em formato de papel a três professores. Os inquiridos efetuaram algumas sugestões para o enriquecimento e validação do questionário que foram consideradas. As sugestões prenderam-se com a questão do número de alunos com gaguez. Na primeira versão, só havia a alternativa de 0-3. Assim, o número de professores que nunca tenha tido nenhum aluno com gaguez ficava diluído nesse primeiro campo dos 0-3. Logo, optou-se por incluir uma primeira questão cuja resposta partisse da escolha de uma entre as hipóteses de escolha (sim ou não) e por se criar um novo campo em que, no caso de já se ter trabalhado com alunos com gaguez, se pudesse assinalar o número.

Também se utilizou o pré-teste para dar a conhecer as intenções da investigação, esclarecendo os objetivos subjacentes à mesma. Procurou-se igualmente atrair a atenção dos inquiridos para a importância do estudo, e estimulá-los a responder às questões.

Para a obtenção dos dados, os inquiridos foram convidados a preencher um questionário on-line, durante os meses de Abril e Maio, formulado através da aplicação Google Docs¹⁸, tendo em conta a forma como a sociedade de informação alterou a maneira de nos relacionarmos, de adquirir informação e de aceder a ela, bem como o modo de a processarmos. A Direção do Agrupamento enviou o instrumento de recolha de dados para o endereço eletrónico institucional de cada um dos docentes do Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres, ficando o prazo para o fim da receção de respostas o final do mês de Maio de 2013.

A análise dos questionários foi realizada efetuando-se uma análise de conteúdo de dimensão descritiva, pelo que se analisaram as respostas dadas pelos inquiridos em cada questionário individualmente, para depois se efectuar uma análise mais global de dimensão interpretativa que decorre das interrogações da análise dos objetivos em estudo.

5 Modo de tratamento de dados

A análise das respostas às questões de opinião do questionário foi realizada efetuando-se uma análise de conteúdo, pelo que se analisaram as respostas dadas pelos inquiridos em cada questionário individualmente, para depois se efetuar uma análise mais global dos dados. Para tal, foi criada uma tabela de dupla entrada. Numa das entradas foram

¹⁸ Google Docs é uma ferramenta disponibilizada online que permite a elaboração de diversos documentos e folhas de cálculo.

colocadas as questões e na outra foram colocados cada um dos elementos da amostra. Esta tabela possibilitou a organização da informação e a análise e comparação das respostas dadas por cada indivíduo em função das categorias de significado mais salientes. Assim, coube ao investigador identificar e valorizar os conteúdos que mais directamente se relacionavam com os objectivos da investigação, verificando a re-ocorrência de conteúdos equivalentes em termos de significado em várias respostas dos elementos da amostra. A identificação de respostas com significados equivalentes permitiu o seu agrupamento em categorias de significado equivalentes que se contabilizaram em função da sua frequência de ocorrência.

Considerando que o questionário no seu processo de resposta implicava também a escolha de uma entre hipóteses de escolha (resposta única), respostas múltiplas e resposta a questões de filtro, recorreu-se ao tratamento estatístico destas questões. Os dados recolhidos foram tratados informaticamente, tendo sido utilizado o programa Microsoft Excel. Este tratamento permitiu fazer vários cálculos estatísticos (somatórios e percentagens) e apresentá-los em gráficos representativos.

PARTE IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão descritos os dados resultantes do inquérito relativo ao conhecimento e percepções que os professores do Departamento de Línguas da Escola Secundária c/ 3º CEB de Cristina Torres, do Agrupamento de Escolas Figueira Norte possuem relativamente à gaguez e sobre efeitos resultantes da gaguez na avaliação de alunos com esta disfluência.

1. Apresentação dos resultados

1.1 Caraterização da amostra

1.1.1 Amostra em função do sexo

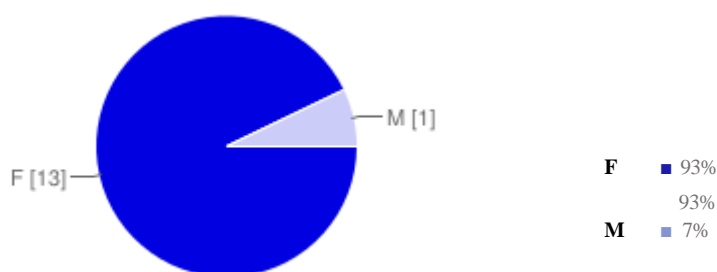


Gráfico 1 - Distribuição da amostra segundo o sexo

O gráfico 1 exibe as duas categorias que caracterizam a variável sexo, sendo que a maior parte dos participantes deste estudo é do sexo feminino (92%), num total de 13 inquiridos, e a menor percentagem é do sexo masculino (7%), num total de 1 inquirido.

1.1.2 Amostra em função do tempo de serviço

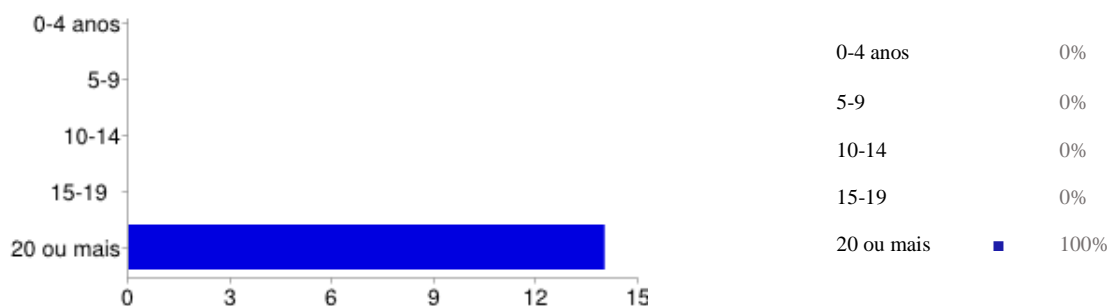


Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo tempo de serviço

Na análise da amostra relativa ao tempo de serviço, e observando o gráfico 2, verifica-se que o escalão dominante encontra-se entre os 20 ou mais anos de serviço, com 14 inquiridos, correspondendo a 100% da amostra. Podemos, assim, constatar que a maioria dos professores possui uma larga experiência profissional.

1.1.3 Amostra em função dos níveis de ensino que lecionam presentemente

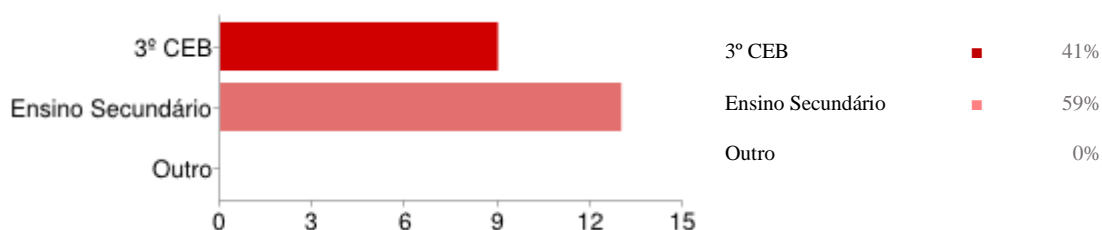


Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o nível de ensino

Na análise da amostra relativa ao à distribuição por nível de ensino, e observando o gráfico, verifica-se que a maior parte dos professores lecciona em ambos os níveis de ensino. 8 dos inquiridos lecionam em ambos os níveis de ensino, 5 apenas o Ensino Secundário e 1 apenas o 3º ciclo.

1.1.4 Amostra em função do número de docentes que já tiveram, ou não, alunos com gaguez

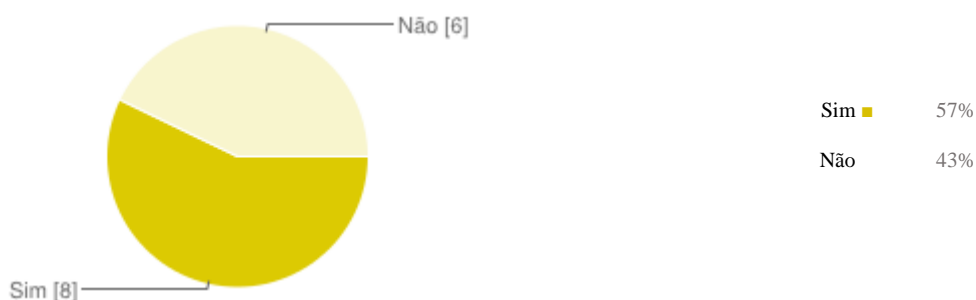


Gráfico 4 - Distribuição da amostra segundo o número de docentes que já tiveram alunos com gaguez

Na análise da amostra relativa ao número de docentes que já tiveram, ou não, alunos com gaguez, e observando o gráfico 3, a maioria afirmou que sim, correspondendo a 57% da

amostra, num total de 8 docentes e 6 responderam negativamente, correspondendo a 43% da amostra.

1.1.5 Amostra em função do número número de alunos com gaguez que já ensinaram

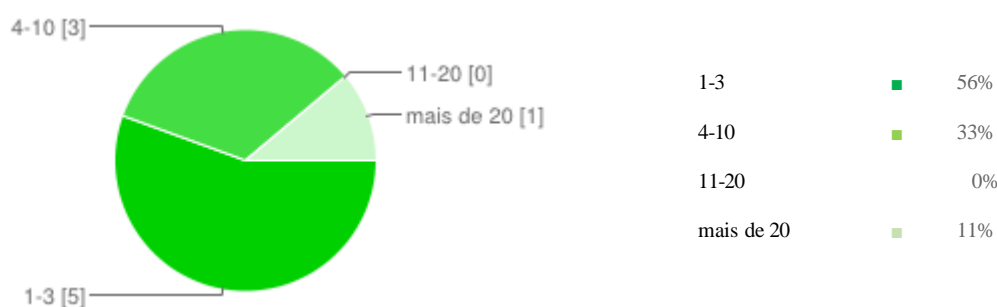


Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo o número de alunos com gaguez que já ensinaram

Relativamente ao número de alunos com gaguez que já ensinaram, e observando o gráfico 5, verifica-se que a maioria dos inquiridos ensinou entre 1-3 alunos com gaguez, correspondendo a 56% dos inquiridos num total de 5 professores. Outros 3 professores, correspondendo a 33% da amostra, ensinaram entre 4-10. E apenas 1, correspondendo a 11%, ensinou mais de 20 alunos com gaguez. No entanto, parece-nos que este último número terá resultado de algum engano, visto que se obtiveram respostas de 9 docentes neste campo, tendo apenas 8 afirmado já ter trabalhado com alunos com gaguez no item anterior.

1.1.6 Amostra em função do número de docentes que já tiveram formação em distúrbios da fala

No respeitante à formação na área de distúrbios da fala, verifica-se que nenhum professor tem qualquer formação nesta área.

1.1.7 Amostra em função do número de docentes com alunos que gaguejam nas suas turmas

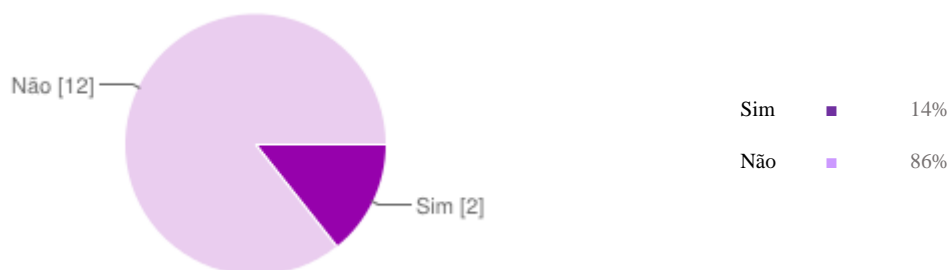


Gráfico 6 – Número de docentes com alunos que gaguejam nas suas turmas

O gráfico 6 diz respeito ao número de docentes com alunos que gaguejam nas suas turmas. O grupo dominante é o dos inquiridos que responderam não (86%), num total de 12 professores. Responderam afirmativamente (14%) 2 professores.

1.2 Sistematização e apresentação dos dados

1.2.1 Conhecimentos dos professores em relação à etiologia da gaguez

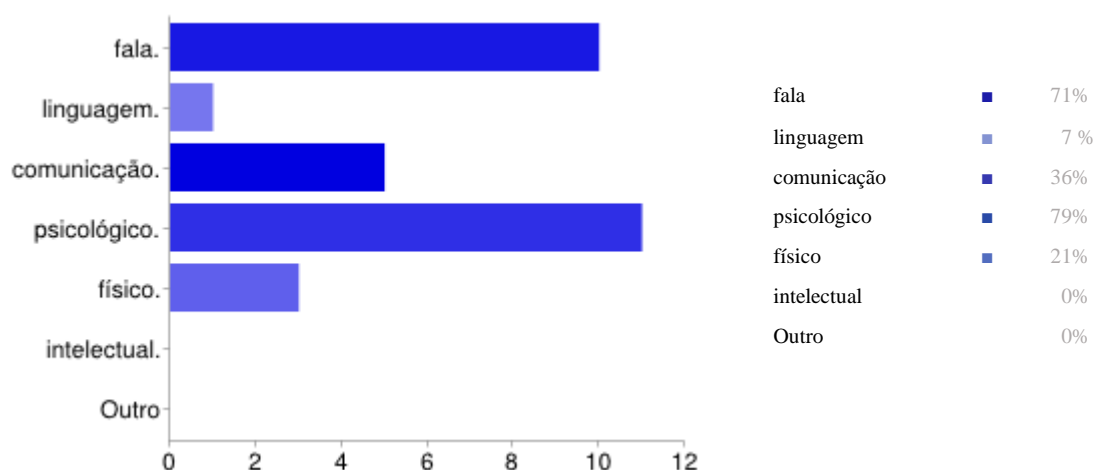


Gráfico 7 – Opinião dos professores relativamente à definição da gaguez

Na análise dos dados relativos ao conhecimento dos professores em relação à etiologia da gaguez, e observando o gráfico, onze indicam um problema psicológico e de entre estes onze, dez também acreditam tratar-se de um problema de fala. Dos professores que constituem a amostra, cinco também acreditam que a gaguez se trata de um problema de comunicação, três acham que se trata de um problema físico e apenas um acredita tratar-se de um problema relacionado com a linguagem.

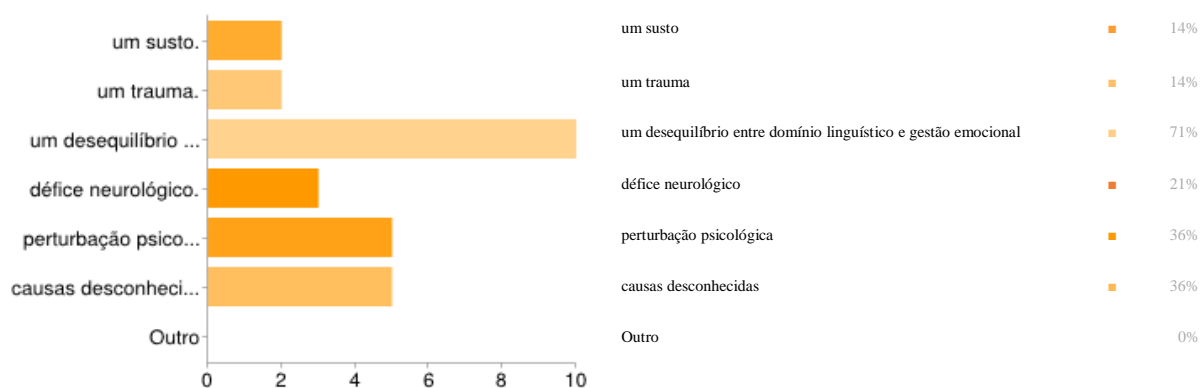


Gráfico 8 – Opinião dos professores relativamente às causas da gaguez

Os dados relativos à opinião dos professores em relação às causas da gaguez expressos no gráfico 8 revelam que dez professores consideram que a gaguez se deve a um desequilíbrio entre domínio linguístico e gestão emocional. Dois atribuem o aparecimento da

gaguez a um susto e outros dois a um trauma. Cinco apontam perturbações psicológicas como prováveis causas e outros cinco imputam a causas desconhecidas à gaguez. Apenas três professores apontam défice neurológico com uma possível causa para a gaguez.

1.2.2 Impacto que os professores acreditam que a gaguez tem no desempenho académico

Relativamente à questão referente ao impacto da gaguez no desempenho escolar, quatro professores afirmam que a gaguez tem de facto impacto no desempenho. Para três destes professores este impacto manifesta-se no peso atribuído à oralidade na avaliação. Para um outro docente, expressa-se através do preconceito que o professor pode ter em relação à gaguez. Cinco professores consideram que a gaguez tem peso na avaliação realizada em situação de sala de aula, uma vez que os alunos podem sentir inibição em participar oralmente. Por sua vez, três consideram que apenas tem impacto na fluência da fala. De todos os inquiridos, três consideram que a gaguez não tem impacto na avaliação. Referem que podem ser feitas adaptações no que diz respeito à avaliação da oralidade, e há alunos que têm capacidade para lidar com a sua gaguez.

1.2.3 Estratégias utilizadas para promover a participação oral em situação de sala de aula

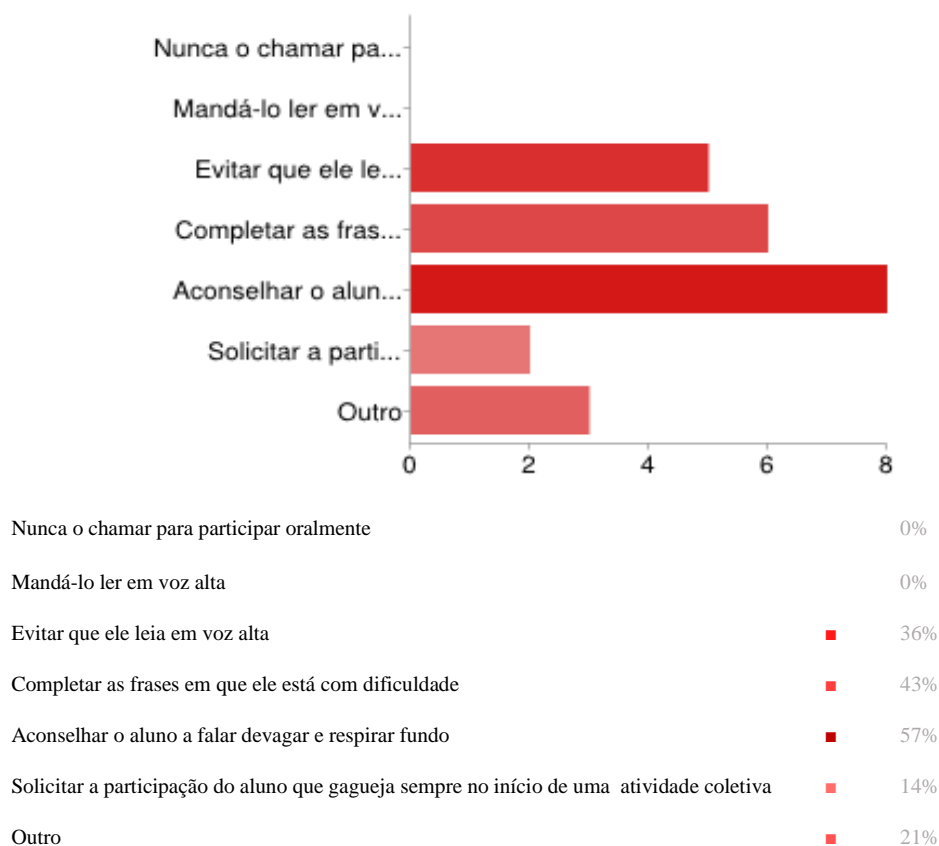


Gráfico 9 – Opinião dos professores em relação ao que fazer face a um aluno que gagueja

Relativamente às estratégias utilizadas para promover a participação oral de um aluno que gagueja em situação de sala de aula, e tal como podemos observar através do gráfico 9, oito professores recomendam que se deve aconselhar o aluno a falar devagar e respirar fundo. Completar as frases em que o aluno está com dificuldades foi sugerido por seis professores, e cinco consideram que se deve evitar que o aluno leia em voz alta. Três indicam que se devem adoptar outras medidas, mas não referem quais. Por fim, dois professores acreditam que se deve solicitar a participação dos alunos que gaguejam sempre no início de uma atividade coletiva.

1.2.4 Desafios percecionados pelos professores perante alunos com gaguez

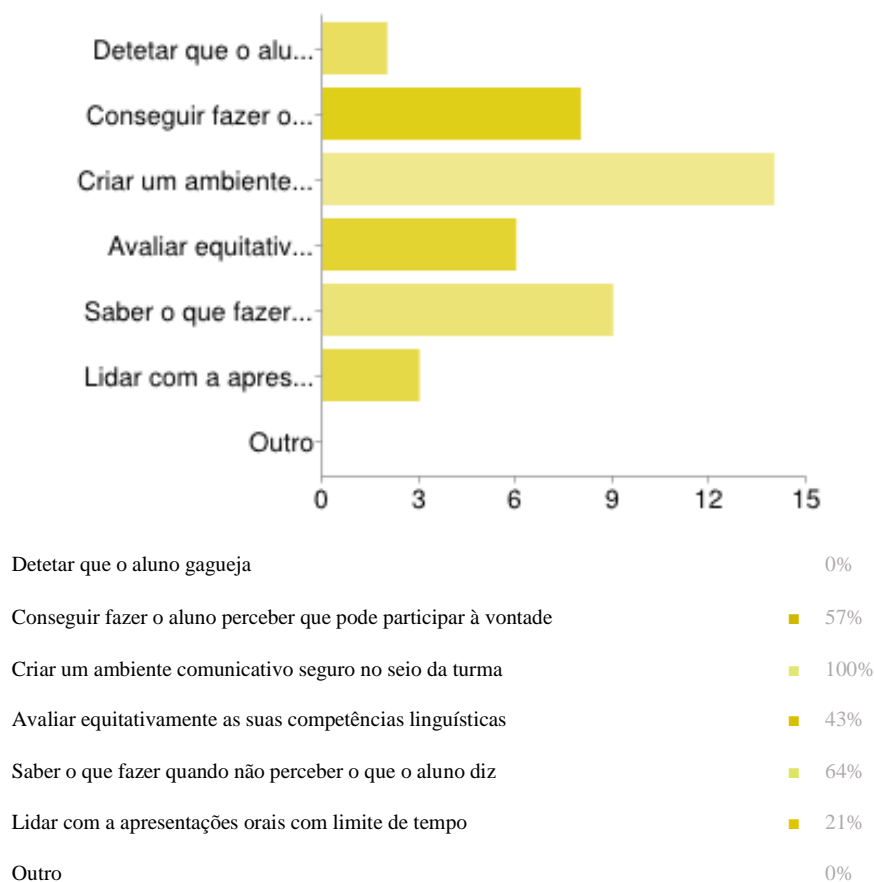


Gráfico 10 – Opinião dos professores relativamente aos desafios que se podem enfrentar quando se tem um aluno que gagueja

Tendo em conta os dados expressos no gráfico 10, todos os professores (14) vêem como um desafio, que têm ou teriam de enfrentar caso um dos seus alunos gaguejasse, a criação de um ambiente comunicativo seguro no seio da turma. Oito desses professores são também de opinião que um dos desafios será o de conseguir fazer o aluno perceber que pode participar à vontade. Outros nove referem como desafio saber o que fazer quando não se perceber o que o aluno diz, e seis indicam a avaliação equitativa das competências do aluno. Três apontam como uma potencial dificuldade o saber lidar com a apresentação oral com tempo limite.

1.2.5 Comportamentos assumidos pelos professores perante alunos com gaguez

Professores	Categorias
7	Promoção de um ambiente seguro para a participação
4	Transmissão de confiança, segurança, autoestima
4	Mediação do comportamento dos pares
2	Avaliação equitativa ds competências linguísticas
3	Promoção de igualdade de atitudes e comportamentos
4	Necessidade de fazer formação

Tabela 1 – Comportamentos assumidos perante alunos com gaguez

No que concerne à questão sobre o papel que o professor deve desempenhar face a um aluno com gaguez, todos reconhecem que devem ter um papel, destacando-se as seguintes categorias: sete professores responderam que devem promover um ambiente seguro para a participação; quatro responderam que devem transmitir confiança, segurança, autoestima e mediar o comportamento dos pares; dois professores responderam que devem avaliar equitativamente as competências linguísticas; três são de opinião que devem promover a igualdade de atitudes e comportamentos; por fim, quatro professores referiram a necessidade de fazer formação para poderem desempenhar um papel mais efetivo na abordagem de um aluno que gagueja.

1.2.6 Caraterização dos traços da personalidade dos alunos com gaguez por parte dos professores

Professores	Não	Sim	Caraterísticas de personalidade
	5	6	Tímidos e introvertidos
		3	Inseguros
		1	Agressivos
		1	Baixa autoestima
		1	Tendência para o isolamento
		1	Maior capacidade para resistir ao gozo

**Tabela 2 – Caraterísticas de personalidade dos alunos com gaguez
segundo os professores**

Quando questionados se consideram que um aluno que gagueja tem alguma característica de personalidade diferente, cinco docentes afirmam que não. Dos oito professores que consideram que sim, seis descrevem os alunos que gaguejam como sendo maioritariamente tímidos e introvertidos. Três acham que são alunos inseguros, um descreve-os como sendo envergonhados, um outro como sendo agressivos. Há também quem considere que estes alunos sofrem de baixa autoestima (um) e revelam tendência para o isolamento (um). Contudo, um docente refere que os alunos com gaguez têm maior capacidade para resistir ao gozo.

1.2.7 Efeitos pedagógicos decorrentes da formação de professores na área de distúrbios da fala

Professores	Atitudes
4	Fazer as mesmas perguntas
2	Dar tempo/Esperar para ouvir
4	Tratar de igual modo/Nunca excluir das atividades da aula
4	Avaliar da mesma maneira o aluno que gagueja
8	Adotar uma atitude de confiança, aceitação, calma, paciência, descontração e naturalidade
2	Ajudar na produção de respostas por parte do aluno
3	Completar as frases dos alunos
2	Não completar as frases dos alunos
1	Falar a cantar
1	Diálogo com o aluno e família
1	Não exposição do aluno face aos pares
1	Valorização do conteúdo
2	Obtenção de formação

Tabela 3 - Atitudes que os professores consideram ser mais adequadas face aos alunos que gaguejam

No respeitante à formação na área de distúrbios da fala, verifica-se que nenhum professor tem qualquer formação nesta área.

No referente às atitudes que os professores consideram ser mais adequadas face aos alunos que gaguejam, quatro professores referiram que devem fazer as mesmas perguntas,

tratar de igual modo e avaliar da mesma maneira os alunos que gaguejam; e oito professores referem como importante adotar uma atitude de confiança, aceitação, calma, paciência, descontração e naturalidade para lidar com aluno que gagueja. Dois professores também afirmam que se deve dar tempo/esperar para ouvir o que o aluno tem para dizer. Por outro lado, dois professores consideram que deve haver ajuda na produção de respostas por parte do aluno. Outros dois referem que não se devem completar as frases dos alunos, achando outros três precisamente o contrário. Um professor afirma que se deve sugerir ao aluno que fale a cantar. Por fim, alguns professores apontam ainda como sugestões o diálogo com o aluno e família, a não exposição do aluno face aos pares, a valorização do conteúdo e a obtenção de formação.

1.2.8 Grau de importância conferido à componente da oralidade em processos de avaliação formal de alunos com gaguez

Quando questionados sobre se a gaguez pode ter consequências nos momentos formais ou espontâneos de avaliação da componente oral, tendo em conta a importância de que se reveste a componente da oralidade, seis professores responderam que não e um afirmou que depende do conhecimento que se tenha do aluno. Já outros sete afirmam que sim, evocando as seguintes justificações:

- Tem impacto na avaliação da fluência;
- Aumenta o tempo que se demora a dar uma resposta, tendo como efeito causar ansiedade;
- Compromete a avaliação da oralidade;
- Tem consequências na avaliação;
- O grau de severidade da gaguez tem efeitos na oralidade;
- Existe a influência do preconceito do professor.

1.2.9 Estratégias utilizadas para a distinção/valorização das manifestações de gaguez/disfluências e daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno

No tocante à última questão, e ainda no âmbito do processo da avaliação da oralidade, quando questionados sobre de que forma se pode valorizar a fluência no desempenho linguístico do aluno quando o seu discurso apresenta manifestações de gaguez,

mais uma vez, três professores afirmam necessitar de formação, dois dizem não saber como valorizar e dois declaram valorizar mais o conhecimento que se tem do aluno. Metade dos professores (sete) asseveram desvalorizar o parâmetro e um não responde.

2. Análise reflexiva e Conclusões

Este estudo foi pensado com o objectivo de descrever as percepções e atitudes dos professores das escolas do ensino público português em relação à gaguez e à pessoa que gagueja, através dos resultados obtidos a partir de um inquérito aos docentes do Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres do Agrupamento de Escolas Figueira Norte. A pesquisa destas percepções forneceu-nos uma visão em relação ao nível do conhecimento que os professores têm sobre a gaguez, e principalmente em relação à forma como lidam com os alunos que gaguejam em situação de sala de aula. Para tal, uma amostra de 14 professores do referido Departamento de Línguas foi indagada através de um inquérito online quanto aos seus conhecimentos, atitudes e reações sobre a gaguez, e também quanto aos seus pressupostos sobre os alunos que gaguejam.

Os resultados obtidos confirmam, tal como apontado no estudo desenvolvido por Robinson & Crowe (2002), que uma das crenças mais predominantes em relação à gaguez é a de que tem causas psicológicas. Para alguns professores da amostra estas causas prendem-se mesmo com possíveis sustos ou traumas. Apesar de ainda não se dispor de grandes certezas em relação à etiologia da gaguez, a teoria inicial de que existiria uma perturbação neurótica subjacente à gaguez é agora uma teoria datada e já há muito abandonada por aqueles que trabalham na área e dominam a temática da gaguez (Bloostein & Ratner, 2008). As crescentes provas clínicas de que se dispõe hoje em dia indicam que a gaguez é um processo multifatorial com etiologia fisiológica (Rustin et al., 2001).

Outro aspecto relevante a sublinhar é o facto de, a par com causas psicológicas, a fala e o desequilíbrio entre o domínio linguístico e gestão emocional serem um dos motivos mais apontados para explicar a gaguez. Novamente, confirmam-se os achados mencionados na fundamentação teórica do presente estudo. Até à primeira metade dos anos noventa, esta foi a forma mais dominante de pensar a gaguez. Entretanto, o estudo realizado por Fox, P. T et al. (1996) veio trazer uma nova perspetiva ao revelar, através de neuroimagens, que a fala fluente e gaguejada ativavam áreas diferentes do cérebro. Braun et al. (1997) também concluíram que o hemisfério esquerdo aparece envolvido na produção de fala gaguejada e o direito aparece como um atenuador da gaguez, tendo-se desde então centrado os estudos referentes à questão da gaguez nas áreas do cérebro responsáveis pela produção da linguagem, que é como nos diz David Crystal (1977) “a forma mais desenvolvida e mais frequentemente usada na comunicação humana” (Crystal, 1977, p. 290) em que tanto “o emissor como o recetor são

humanos e a mensagem é transmitida ou vocalmente, através do ar, ou graficamente, através de marcas escritas num papel” (Crystal, 1977, p. 288).

No que diz respeito ao impacto que os professores admitem que a gaguez pode ter no desempenho académico, pareceu-nos relevante a seguinte afirmação feita por um dos docentes da amostra: “A percepção errada por parte de um professor em relação às competências de um aluno gago (que pode até ser motivada por algum tipo de preconceito, inclusivamente) pode ter influência na avaliação do aluno, o que pode ter consequências no desempenho global deste.” Parece-nos positivo que se reconheça que, tal como nas mais diversas populações, também os professores podem formular uma série de estereótipos em relação à gaguez. Vários estudos apontam para esta realidade, inclusivamente Yeakle & Cooper (1986), que perceberam no seu estudo que um determinado número de professores detinha crenças infundadas sobre a etiologia da gaguez e sobre os traços que caracterizam a personalidade de PQG. Estes resultados também corroboram as conclusões de Heite (2000), por exemplo, que entrevistou 116 professores islandeses para investigar até que ponto as suas reações em relação à PQG, em situação de sala de aula, eram afetadas pelas suas crenças sobre a gaguez. O resultado veio indicar que os professores revelam uma série de limitações naquilo que sabem sobre a gaguez, tendo muitas das apreciações que fizeram das PQG sido baseadas em mitos e nas suas próprias reações ao stress.

Uma outra afirmação feita por um dos docentes desta amostra, “Fazer exposição oral, será difícil, pois o aluno poder-se-á sentir inibido”, parece estar de acordo com o descrito por Davis, Howell & Cooke (2002) que acreditam que as crianças que gaguejam podem sentir problemas de integração social uma vez que são, muitas vezes, incapazes de participar verbalmente nas atividades escolares (ou grupos sociais em geral) e isso pode levá-los a serem visto como tímidos ou reservados (Davis, Howell & Cooke, 2002). A afirmação referida também está em linha com a atitude dos professores face ao aluno com gaguez descrita no estudo de Abdalla & Al- Saddah (2009). Segundo os resultados desta pesquisa, os professores sentem dificuldade em lidar com a gaguez do aluno e preferem ignorá-los (Abdalla & Al-Saddah, 2009). Embora não possam ser feitas generalizações, é certo que a atitude do professor parece ter tido um efeito negativo nestes alunos, levando-os a sentimentos de marginalização. Tal como nos é lembrado por Kagan (1992), as crianças em idade escolar gastam uma quantidade considerável de tempo na escola e há pouca dúvida de que os professores são figuras de autoridade que podem ter uma influência significativa nas suas vidas durante esses anos de formação. Os valores e teorias que os professores defendem

podem moldar as suas práticas de ensino e as preferências dos alunos (Kagan, 1992). A pesquisa no campo da educação também tem mostrado, através do testemunho de muitos adultos que gaguejam, que a gaguez tem um impacto negativo na autoconfiança, comprometendo o desempenho académico e o relacionamento das PQG com professores e colegas (Hugh-Jones & Smith, 1999; Hayhow, Cray & Enderby, 2002). De acordo com a literatura consultada, deve-se de facto garantir mais tempo ao aluno que gagueja e, ao mesmo tempo, o professor pode aproveitar para chamar a atenção para o valor do conteúdo daquilo que foi exposto pelo aluno (Rustin et al., 2001).

Esta estratégia sugerida por Rustin et al., 2001 leva-nos a olhar e a analisar as que foram indicadas pelos professores da amostra como promotoras da participação oral de alunos com gaguez em situação de sala de aula. É nosso entendimento que, provavelmente, fruto de uma tentativa, menos avisada, de apoiar o melhor que se sabe o aluno com gaguez, um grande número de professores sugere como medidas a adotar aconselhar o aluno a falar devagar e respirar fundo e completar as frases em que o aluno está com dificuldade. Contudo, tal como já foi referido na fundamentação teórica deste estudo, é fundamental fazer com que o aluno perceba que a sua gaguez não incomoda o professor, para que o aluno saiba que pode participar nas aulas à vontade (Gaiolas, 2010). Dizer ao aluno para falar devagar e completar o que ele quer dizer, quando o que verdadeiramente se passa nada tem a ver com a velocidade que se imprime ao discurso, mas sim com o não conseguir dizer o que se quer quando se quer, contribui em muito pouco para o processo comunicativo em geral e para autoconfiança do aluno em particular. O simples facto de a PQG antecipar que pode gaguejar em determinada situação ou com determinada pessoa (com o professor, por exemplo) desencadeia o medo de efetivamente gaguejar.

Cinco professores referem também que se deve evitar que o aluno leia em voz alta e apenas dois professores acham que se deve solicitar a participação do aluno logo no início de uma atividade coletiva. Segundo Gaiolas (2010), não se deve partir do princípio que o aluno não quer participar nas aulas só porque gagueja. Há muitos alunos que anseiam por ter a mesmas oportunidades para participar e exprimir as suas opiniões. Ao evitar solicitar a participação de um aluno que gagueja, o professor pode estar a transmitir a ideia de que as opiniões do aluno que gagueja não são importantes ou que estão a avaliar o seu desempenho de forma diferente (Gaiolas, 2010). É importante incentivar o aluno a participar, procurando com ele estratégias que o façam sentir seguro, como o colocar de questões cuja resposta seja de apenas uma palavra, por exemplo (Rustin et al., 2001; Gaiolas, 2010; TSF, 2010). De acordo com Rustin et al. (2001), poderá ser igualmente útil esperar e dar tempo ao aluno para falar, mantendo o

contato ocular, tal como se mantém com outros alunos fluentes, evitando, ao mesmo tempo, apressar o aluno. O professor, na sua função de mentor, deve falar de forma calma, nunca terminando as frases pelo aluno, dando esse exemplo à turma (Rustin et al. 2001).

Não obstante, é patente a preocupação generalizada entre os docentes da amostra em conseguir criar um ambiente comunicativo seguro no seio da turma, afirmando muitos deles que não conseguem proporcionar uma atenção diferenciada aos alunos que dela necessitam uma vez que têm 30 alunos nas turmas com que trabalham. Faz parte dos desafios percecionados por este grupo conseguir fazer o aluno perceber que pode participar à vontade. Também se manifesta preocupação em efectuar uma avaliação equitativa das competências do aluno, numa altura em que, como se sabe, todos os alunos são confrontados com momentos de avaliação formais da oralidade limitados por tempo.

De uma forma geral, os docentes sentem que podem ter um papel a desempenhar face a um aluno que gagueja, nomeadamente no que diz respeito à promoção e manutenção de um ambiente seguro na sala de aula. Tal como é afirmado por um dos docentes da amostra, “Cabe-me a mim ensinar esse aluno a defender-se do atropelo aos seus direitos, quando eles estão ameaçados pelos colegas, ou por mim, na sala de aula. Se fizer alguma formação nessa área, poderei, efetivamente, ajudar esse aluno.”

De acordo com a literatura consultada, é de facto aconselhável os professores adequarem ambientes e estratégias comunicativas de facilitação da oralidade dos alunos que gaguejam, uma vez que influi de forma tão negativa e redutora, não só nas relações entre pares, mas também no desempenho académico. É também importante estar atento ao facto de estes alunos poderem ser vítimas de *bullying* fora da sala de aula, pois é algo que compromete a predisposição para o processo de ensino/aprendizagem (Rustin et al., 2001; Gaiolas, 2010).

Já no respeitante à caracterização dos traços da personalidade dos alunos com gaguez por parte dos professores, estes referem-nos maioritariamente como tímidos, introvertidos, inseguros e avergonçados, podendo ainda apresentar comportamentos agressivos. Os resultados mais uma vez encontram eco naquilo que se encontrou na literatura consultada. Yeakle & Cooper (1986) perceberam que um determinado número de professores detinham crenças infundadas sobre a etiologia da gaguez e sobre os traços que caracterizam a personalidade de PQG. Os estereótipos em relação às PQG são tão variados que podem ir desde presumidas causas emocionais (Britto Pereira, Rossi, & Van Borsel, 2008) ou crenças de que a gaguez é causada por sustos ou até fantasmas/espíritos, como nos relata o estudo desenvolvido por Robinson & Crowe (2002).

Como todas as pessoas, também os alunos e alunas que gaguejam vivenciam as suas primeiras experiências durante os muitos anos que passam na escola. Para os adolescentes que gaguejam, o impacto da gaguez é ainda mais complicado. A adolescência, como se sabe, é um período muito complexo (Harter & Mansour, 1992). Para as crianças que gaguejam, este período pode ser ainda mais difícil, uma vez que afeta negativamente o seu funcionamento social, emocional e mental. A redução da capacidade de comunicar devido à gaguez, ou até mesmo o medo da gaguez, podem ter um grande impacto nesta fase da vida. Van Riper (1982) asseverou que a organização de grupos sociais depende da comunicação, e que a gaguez prejudica a capacidade de uma pessoa encontrar e manter um lugar adequado na estrutura social. Van Riper sugeriu que este fenómeno era ainda mais evidente no ambiente hostil do recreio de uma escola onde a “provocação, gozo e rejeição são experiências comuns para uma criança que gagueja” (Van Riper, 1982, p 204.). Sendo assim, não é de estranhar que a gaguez pareça ser uma experiência que expõe a pessoa a altos níveis de stress, e que está associada a um risco aumentado para o desenvolvimento de perturbações de personalidade (Iverach, Jones, O’Brian, Block, Lincoln & Harrison, 2009). Um dos estudos consultados aponta também para baixa autoestima e a baixa aceitação pelos pares ou, até mesmo, rejeição por parte dos colegas, causando o aparecimento de problemas como a depressão e abandono escolar (Parker & Asher, 1987).

Apesar de não se poder aferir os resultados da formação em distúrbios da fala, parece-nos benéfica a abertura de alguns professores a esta possibilidade, tendo em conta o grau de importância conferido à componente da oralidade em processos de avaliação formal de alunos com gaguez. De acordo com estes professores, a gaguez pode ter impacto na avaliação da fluência do discurso do aluno em momentos formais de avaliação, uma vez que a gaguez pode aumentar o tempo que um aluno que gagueja demora a dar uma resposta, tendo como efeito o aparecimento de ansiedade. Tal como Crowe & Walton (1981) destacaram há mais de três décadas, “a identificação de atitudes indesejáveis dos professores em relação à gaguez, juntamente com um programa de formação de professores, pode provavelmente garantir que as interações comunicativas dentro da sala de aula complementem o processo terapêutico” (Crowe & Walton, 1981, p.167).

Por fim, e ainda no âmbito do processo de avaliação da oralidade, quando questionados sobre de que forma se pode valorizar a fluência no desempenho linguístico do aluno quando o seu discurso apresenta manifestações de gaguez, surgem as seguintes afirmações: “Pois essa é a grande questão. Precisaria de alguma formação nesta área para

responder com fundamento. “ e “É-me muito difícil responder. De repente, não sei como resolveria o problema.”

Confirma-se assim que a gaguez é (quase) tão difícil para o professor como é para o aluno (Rustin et al., 2001; Gaiolas, 2010; The Stuttering Foundation [TSF], 2010). De acordo com alguns autores (Gaiolas, 2001; Rustin et al., 2010), o desenvolvimento da participação oral não irá ser sempre linear e a atitude do aluno em relação à sua gaguez irá variar; em cada uma destas fases, poderá ser necessário repensar velhas e encontrar novas estratégias.

Através desta análise dos resultados revelados pelo inquérito, constatou-se que dos professores do Departamento de Línguas da Escola Secundária com 3º CEB de Cristina Torres do Agrupamento de Escolas Figueira revelam atitudes positivas em relação à PQG. No entanto, um número comparativamente significativo revela atitudes relativamente negativas, emitindo uma visão estereotipada e geradora de apreciações negativas em relação àqueles que sofrem de gaguez. As considerações que tecem em relação às capacidades e personalidade de quem gagueja têm por base ora analogias entre a gaguez e as reações que as pessoas em geral têm ao stress, ora meros mitos culturais que contaminam este fenómeno. Os efeitos práticos que estas atitudes têm na interação na sala de aula colocam os alunos que gaguejam numa situação de real desvantagem em relação aos seus pares.

Contudo, o estudo deixa perceber uma certa abertura a este processo por parte de muitos professores que reconhecem no seu papel de mediador, a interferência dos seus próprios preconceitos e a falta de conhecimentos em relação à gaguez, admitindo a importância de formação na área.

3. Conclusões

A opção por esta problemática como objeto de estudo surgiu na medida em que se desejou de alguma forma conseguir contribuir para uma melhor compreensão sobre o que é a gaguez e analisar o papel decisivo que o professor pode desempenhar no apoio que presta a alunos com esta disfluência e na disseminação de conhecimento e intervenção para conquistar a abertura necessária a este processo.

Tal como enfatizado pelo Secretário-Geral da OCDE em 2011 - "As crianças que conseguem ter um bom começo, graças à alta qualidade da educação que recebem na infância, têm mais probabilidades de alcançar sucesso nas fases seguintes da sua educação e no mercado de trabalho "(Gurría, 2011, Secção II, parag. 1) – o verbo educar diz respeito, na sua aceção atual, a uma diversidade de crianças e jovens com características próprias, desejando que a escola e todo o universo que lhe é implícito lhes proporcione uma multiplicidade de respostas adequadas à sua realidade, interesses e aspirações. As crianças e jovens com gaguez fazem parte desta diversidade. Assim, acreditamos que ao perspetivar a gaguez como uma diferença positiva e singular, caminha-se no sentido de proporcionar respostas adequadas a esta sua realidade.

Ao examinarem-se as percepções e atitudes dos professores em relação à avaliação das aprendizagens de alunos com gaguez e a relevância da oralidade neste quadro do processo de ensino-aprendizagem, e ao proceder-se à revisão da literatura sobre esta problemática, encontraram-se conhecimentos abrangentes acerca da realidade da gaguez noutros pontos do mundo tendo-se, no entanto, deparado com uma escassez de estudos realizados em e para Portugal,.

É, por isso, essencial que mais estudos sejam realizados para determinar com maiores certezas quais as práticas para a ação educativa adequadas às necessidades dos alunos com gaguez, já por si tão escamoteados pela sociedade em geral.

Uma vez que vivemos numa sociedade cada vez mais pluralista, este conhecimento e respetivo valor científico é crucial. Tal como Crowe & Walton (1981) destacaram, há mais de três décadas, “a identificação de atitudes indesejáveis dos professores em relação à gaguez, juntamente com um programa de formação de professores, pode provavelmente garantir que as interações comunicativas dentro da sala de aula complementem o processo terapêutico” (Crowe & Walton, 1981, p.167).

4. Linhas emergentes de pesquisa

Reconhecida a escassez de saber em relação à gaguez e o impacto que esse facto tem nas atitudes e percepções dos professores em relação a alunos que gaguejam, torna-se essencial adotar uma postura ativa que passe, antes de mais, por detetar, compreender e apoiar estes alunos. Há que assumir, sem quaisquer reticências, que as escolas são um espaço onde convive uma multiplicidade de crianças e jovens portadores de características diversas e ímpares.

Cientes das limitações do presente estudo, e atendendo ao interesse da temática, consideramos que os resultados poderiam ter sido mais significativos com uma amostra maior. Uma vez que este estudo é de carácter prospectivo, também poderia ter sido interessante uma outra técnica de obtenção de dados como entrevistas semi estruturadas, dado que nas perguntas de questão aberta se obtiveram conteúdos muito relevantes. Reconhece-se que, apesar das pesquisas realizadas, pode haver ainda muito por descobrir e não ter ainda conhecimento de toda a produção científica nesta área. Assim, considera-se que seria pertinente uma revisão bibliográfica mais exaustiva, nomeadamente no que concerne aos estudos que se têm vindo a realizar pelos próprios terapeutas da fala em relação a esta temática.

Após se ter alcançado estas respostas à questão de partida deste estudo, seria relevante fazer uma investigação futura alargada a diferentes ciclos de ensino, que use métodos diferentes para não só corroborar os resultados do estudo atual, mas também explorar alguns fatores, incluindo os resultados que podem advir da obtenção de formação ou da familiaridade e contacto de longa data com o aluno que gagueja.

Desta forma, com base na reflexão sobre os resultados decorrentes deste estudo, poder-se-ia produzir uma profunda análise crítica à legislação existente, defendendo-se uma escola para todos que disponibilize respostas educativas adequadas às necessidades específicas de cada aluno e aluna. É urgente a construção de uma verdadeira *Escola Contemporânea* (Correia, 2008), que tenha em atenção a “criança-todo”, e não só a “criança-aluno”, para que assim se respeitem os seus três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – permitindo-lhe, através de uma educação apropriada, a maximização do seu potencial (Correia, 2008, pp. 12-13) e a oportunidade de fazer parte da “história dos vencedores”.

Uma vez que a avaliação implica colaboração, reflexão conjunta e investigação da própria prática (Perrenoud, 1993, Alarcão & Roldão, 2010), propõe-se a reformulação do consagrado na lei relativamente aos momentos de avaliação oral de alunos com gaguez, em que seja prevista a atribuição de mais tempo àqueles que dele necessitem sem prejuízo da sua avaliação.

FONTES CONSULTADAS

1 BIBLIOGRÁFICAS

Abdalla, F., Al-Saddah, A. (2009). *Stuttering and Teachers in Kuwait: The story so far*. Paper presented at the 12th International Stuttering Awareness Day (ISAD) Online Conference. Acedido em 16 de novembro 2013 em www.mnsu.edu/comdis/isad12/papers/abdalla12.html

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª Ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Ambrose, N., e Yairi, E. (1999). Normative Disfluency Data for Early Childhood Stuttering. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 895-909.

Andrews, G.; Craig, A.; Feyer, A.-M.; Hoddinott, S.; Howie, P. M. & Neilson, M. D. (1983). Stuttering: A review of research findings and theories circa 1982. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48: 226-246.

Andrews G, Craig A. (1988) Prediction of outcome after treatment for stuttering. *The British Journal of Psychiatry*. 153:236-240.

Barthes, R. (2007). *A Lição*. Lisboa: Edições 70.

Beitchman, J., Nair, R., Clagg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language in 5-year-old kindergarten children in Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 51: 98-110.

Blackmore C. (1986). *Os mecanismos da mente*. Lisboa: Editorial Presença.

Bloch, P. (2002). *Comunicação Oral – Da Criança e do Adulto*. Rio de Janeiro. Revinter.

Bloodstein, O. (1993) *Stuttering: The Search for a Cause and Cure*. Boston: Allyn & Bacon.

Bloodstein, O. (1995). *A handbook on stuttering*. San Diego: Singular.

Bloodstein, O. & Ratner, N. B. (2008) *A handbook on stuttering*. (6th Ed.). New York: Delmar.

Bobrick, B. (1995). *Knotted Tongues: Stuttering in History and the Quest for a Cure*. New York: Kodansha America Inc.

Boey, R., Wuyts, F., Heyning, P., Bodt, M., & Heylen, L. (2007). Characteristics of stuttering-like disfluencies in Dutch-speaking children. *Journal of Fluency Disorders*, 32: 310-329.

Bohnen, A. J. (2000). *Sobre a Gagueira*. Rio Grande do Sul: Unisinos.

Bohnen, A. J. (2009). Estudo das palavras gaguejadas por crianças e adultos: Caracterizando a gagueira como um distúrbio de linguagem. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada por Ana Maria Stahl Zilles, Rio Grande do Sul. Acedido em 12 de outubro em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21569/000730478.pdf?sequence=1>

Britto Pereira, M. M.; Rossi, J. P. & Van Borsel, J. (2008). Public awareness and knowledge of stuttering in Rio de Janeiro. *Journal of Fluency Disorders*. 33(1): 24–31.

Braun, A. R.; Varga, M.; Stager, S.; Schulz, G.; Selbie, S.; Maisog, J.M. et al., (1997). Altered patterns of cerebral activity during speech and language production in developmental stuttering: An H₂¹⁵O positron emission tomography study. *Brain*. 120 (5): 761-784

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Caruso, A. J., Chodzko-Zajko, W. J. & McClowry, M. (1995) Emotional arousal and stuttering: The impact of cognitive stress. In Peters, H. F. M. & Starkweather, C. W. (Eds.). *Proceedings of the first world congress on fluency disorders* (pp. 133-136). Munich, Germany: International Fluency Association.

- Casanova, J. Peña & Domingues, Marcos A.G. (1997). *Manual de Fonoaudiologia*. 2ª Ed. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Chang, S. E. et al. (2008). Brain anatomy differences in childhood stuttering. *NeuroImage* 39 (3): 1333-44.
- Chevrie-Muller, C. (2005). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th Ed.). New York: Routledge.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*. 34: 61–71.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Crowe, T.A. & Walton, J.H. (1981). Teacher attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*. 6: 163-174.
- Crystal, David. (1977). *A Linguística*. (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Darley, F. L. (1955). The relationship of parental attitudes and adjustments to the development of stuttering. In Johnson, W. & Leutenegger, R. R. (Eds.). *Stuttering in Children and Adults*. Minneapolis: University of Minnesota Press (pp. 74 – 153).

Davis, Stephen, Howell, Peter & Cooke, Frances (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43 (7): 939–947.

Delors, Jaques. (2005). Learning: the treasure within. In *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)*. Paris: UNESCO.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – NEE*. In Conferência Mundial sobre NEE: Acedido em 20 fevereiro 2012 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J. and Thomson, R. I. (2004). Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *Language Learning*. 54: 655–679.

DSM-IV-TR (2002) – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. American Psychiatric Association. 4ª Edição. Texto Revisto. Climepsi Editores.

Drayna & Kang. (2011). Genetic approaches to understanding the causes of stuttering. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 3:374–380.

Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Silva, A. S. & Pinto, J. M.. *Metodologia das Ciências Sociais*. (8ª ed.). Porto: Edição Afrontamento.

Fortin, M.F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Fox, P. T.; Ingham, R. J.; Ingham, J. C.; Hirsch, T. B.; Downs, J. H.; Martin, C.; Jerabek, P.; Glass, T. & Lancaster, J. L. (2006). A PET study of the neural systems of stuttering. *Nature*. 382: 158-161

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) Teacher development and educational change. In: Fullan & Hargreaves (Eds) *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer.

Gaiolas, Mónica. (2010). *Gaguez - Da Infância à Adolescência*. Editora Vogais: Lisboa.

Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação [GAVE]. (2013). <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>. Acedido em 18 de agosto de 2013 em www.gave.min-edu.pt

Gil, António Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Goldberg, Lazer. (1997). *Teaching Science to Children*. Dover: Dover Publications Inc. p.98-99.

Guitar, Barry. (2006). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. (3rd Edition). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

Gurría, A. (2011). Skills for the 21st century: From lifetime employment to lifetime employability. Acedido em 15 de maio 2012 em http://www.oecd.org/document/32/0,3746,en_21571361_44315115_48374880_1_1_1_1,00.html

Ham, R. E. (1990). What is stuttering: Variations and stereotypes. *Journal of Fluency Disorders*. 15: 259–273.

Harter, S. & Mansour, A. (1992). Developmental analysis of conflicts caused by opposing self-attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*. 28: 251–260.

Hayhow, R., Cray, A. & Enderby, P. (2002). Stammering and therapy views of people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*. 27: 1–16.

Heite, L. B. (2000). *Icelandic teacher's attitudes towards stuttering and classroom decision making*. Paper presented at the International Stuttering Awareness Day (ISAD) online conference. Acedido em 8 de março de 2012 em <http://www.mnsu.edu/comdis/ISAD3/papers/heite/heite3.html>.

Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*. 69: 141–158.

Ingham, R. J., Warner, A., Byrd, A., & Cotton, J. (2006). Speech Effort Measurement and Stuttering: Investigating the Chorus Reading Effect. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 660-670.

Iverach, L., Jones, M., O'Brian, S., Block, S., Lincoln, M., Harrison, E.(2009). Screening for personality disorders among adults seeking speech treatment for stuttering. *Journal of Fluency Disorders*. 34: 173–186.

Jakubovicz, R. (1997). *A Gagueira: Teoria e Tratamento de Crianças e Adultos*. (5a. ed.) Rio de Janeiro: Revinter.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais educadores*. Lisboa: Asa.

Johnson, W. (1955). A study on the onset and development of stuttering. In: Johnson W, & Leutenegger R.R, (Eds.). *Stuttering in children and adults: Thirty years of research at the University of Iowa.Minneapolis*. University of Minnesota Press: pp. 37–73.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62: 129–169.

Kang, C., Sheikh, R., Mundorff, J., Krasnewich, D., Friedman, P., Mullikin, J. C., & Drayna, D. (2010) Mutations in the Lysosomal Enzyme–Targeting Pathway and Persistent Stuttering. *New England Journal Medicine*. 362: 677-685.

Kell, C A.; Neumann, K.; von Kriegstein, K.; Posenenske, C.; von Gudenberg, A. W.; Euler, Harald and Giraud , A.. (2009). How the brain repairs stuttering. *Brain*. 132: 2747–2760.

Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*. 29: 275–305.

Lass, N. J., Ruscello, D. M., Schmitt, J. F., Pannbacker, M. D., Orlando, M. B., Dean, K. A., et al. (1992). Teachers’ perceptions of stutterers. *Language Speech and Hearing Services in School*. 23: 78-81.

Lees, R. M. (1999). Stammering children in school. In McCartney, E. (ed.) *Speech/Language Therapists and Teachers Working Together*. London: Whurr.

MacKinnon, Sean P.; Hall, Shera & MacIntyre, Peter D. (2007). *Journal of Fluency Disorders*. 32: 297–309.

Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Maguire, G. A.; Yeh, Y. & Ito, B. S. (2012). Overview of the Diagnosis and Treatment of Stuttering. *Journal of Experimental & Clinical Medicine*. 4 (2): 92-97.

Mansson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*. 25: 47–57.

Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers’ perceptions of Autism and implications for educational practice. *Autism*. 4: 173–183.

Mayo, R., Mayo, C. M., Jenkins, K. C. & Graves, L. R. (2004). *Public knowledge of stuttering: Cross-cultural perspectives*. SpeechPathology.Com. Acedido em 8 dezembro 2012 <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsref&AN=BGBFDCCFE&site=eds-live>

McAllister, J., Collier, J. & Shepstone, L. (2013). The impact of adolescent stuttering and other speech problems on psychological well-being in adulthood: Evidence from a birth cohort study. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 48 (4): 458–468.

McKeon, R. (Ed.). (2001). *The Basic Works of Aristotle*. New York: Modern Library Classics.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. (2nd Ed). Glenview, Illinois: Scott Foresman.

Meho, L. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: a methodological discussion. *Journal of the American Society For Information Science And Technology*. 10 (57): 1284-1295.

Moreira, C. D. (1994) *Planeamento e Estratégias de Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Politécnicas.

Murphy, W. P. (1999). A preliminary look at shame, guilt, and stuttering. In Bernstein-Ratner, N. B. & Heealy, E. C. (Eds.). *Stuttering research and practice: Bridging the gap*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 131 – 143).

Noizet, G. & Caverni, J. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? *Revue Française de Pédagogie*. 62: 7-14.

Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Autor.

Pacheco, José (1998). Avaliação da aprendizagem. In Almeida, L. & Tavares, J. (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*. 102: 357–389.

Pereira, M. M. de Britto (2003). *Análise Linguística da Gagueira*. São Paulo: AM3 Artes.

Perrenoud (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Plankers, T. (1999). *Speaking in the claustrium: The psychodynamics of stuttering*. Int J Psychoanal.80:239–256.

Plexico, L. W., Manning, W. H., & Levitt, H. (2009). Coping responses by adults who stutter: Part II. Approaching the problem and achieving agency. *Journal of Fluency Disorders*. 34:108–126.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, I. M. (2003). *Conhecimentos essenciais para atender bem a pessoa com queixa de Gagueira*. São José dos Campos: Pulso.

Rilke, Rainer Maria (1997). *Rilke's Book of Hours: Love Poems to God*. Translated by Anita Barrows and Joanna Mac, New York: Riverhead Book.

Robinson, T., & Crowe, T. (2002). Fluency disorders. In Battle, E. (Ed.), *Communication disorders in multicultural populations*. Boston, MA: Butterworth-Heinemann.

Rustin, Cook, Boteterill, Hughes & Kelman. (2001). *Stammering: A Pratical Guide for Teachers and Other Professionals*. London: David Fulton Publishers.

Ruiz, J. R. G., & Ortega, J. L. G. (1997). As perturbações da linguagem verbal. In Bautista, Rafael (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª ed., pp. 83-110). Dinalivro: Lisboa.

Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral*. (4ª ed.). Lisboa: Edições Dom Quixote.

Sharpe S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*.12: 81–88.

Sheehan, J. B. (1975). Conflict theory and avoidance-reduction therapy. In J. Eisenson (Ed.), *Stuttering: A second symposium* (pp. 97–98). New York: Harper and Row.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Starkweather, C. W. (1987) *Fluency and Stuttering*. New Jersey: Prentice-Hall.

The Stuttering Foundation. (2010). *Stuttering: Straight Talk for Teachers A Handbook for Teachers and Speech-Language Pathologists* (3ª ed.). Memphis: Autor.

Van Riper, C. (1982). *The nature of stuttering* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Vitto, M. & Féres, M. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Medicina*, 38 (3/4): 229-234.

White, P. & Collins, S. (1984). Stereotype formation by inference: A possible explanation for the “stutterer” stereotype. *Journal of Speech and Hearing Research*. 27: 567–570.

Wilde, Oscar (1998). *The Completed Illustrated Stories, Plays and Poems*. London: Chancellor Press, p. 358.

Wilson. E. O. (1975). *Sociobiology. The New Synthesis*. Cambridge: Harvard University Press.

Woods, C. L. & Williams, D. E. (1976). Traits attributed to stuttering and normally fluent males. *Journal of Speech and Hearing Research*. 19: 267–278.

Yaruss, J.Scott. (1997). Utterance timing and childhood stuttering. *Journal of Fluency Disorders*. 22 (4): 263–286.

Yaruss J. S., Quesal R. W., Reeves L., Molt L. F., Kluetz B., Caruso A. J. et al. (2002). Speech treatment and support group experiences of people who participate in the National Stuttering Association. *Journal of Fluency Disorders*. 27: 115–134.

Yairi, E. & Ambrose, N. G. (1999). Early childhood stuttering I: persistency and recovery rates. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 42: 109-113.

Yairi, E. & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*. 38 (2): 66 – 87.

Yairi, E. & Ambrose, N.; Cox, N., (1996) Genetics of Stuttering: A Critical Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39: 771-784.

Yairi, E. & Ambrose, N. (2005). *Early childhood stuttering*. Austin, TX: Pro-Ed.

Yaruss, J. S. and Quesal, R. (2004). Stuttering and international classification of functioning, disability and health (ICF). *J. Communicator Disorders*, 37: 35-52.

Yeakle, M. K. & Cooper, E. B. (1986). Teacher Perceptions of Stuttering. *Journal of Fluency Disorders*. 11: 345-359.

Zebrowski, P. M. (2003). *Developmental stuttering*. *Pediatric Annals*, 32: 453 – 463.

Zamora, C. L. (2007). *Antropologia de la tartamudez. Etnografía y Propuestas*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

2 WEBGRÁFICAS

<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

<http://dx.doi.org/10.1111/1460-6984.12021>

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsref&AN=BGBFDCCFE&site=eds-live>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

http://www.fmrp.usp.br/revista/2005/vol38n3e4/1_disturbios_comunicacao.pdf

http://www.gaguez-apg.com/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=48

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>

<http://www.humanbiologicaldiversity.com/articles/Wilson,%20E.O.%20%22Man-%20From%20Sociobiology%20to%20Sociology.%22%20In%20Sociobiology-%20The%20New%20Synthesis.%20Harvard%20University%20Press,%201975.pdf>

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21569/000730478.pdf?sequence=1>

<http://www.mnsu.edu/comdis/ISAD3/papers/heite/heite3.html>

<http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/Infostuttering/vrmessage.html>

<http://www.stammeringcentre.org/files/TOP%20TIPS%20HANDOUT.pdf>

<http://www.stutteringhelp.org/sites/default/files/Migrate/0042NT.pdf>

http://www.oecd.org/document/32/0,3746,en_21571361_44315115_48374880_1_1_1_1,00.html

www.apg.pt

www.gagueira.org.br

www.gave.min-edu.pt

www.mnsu.edu/comdis/isad12/papers/abdalla12.html

www.stutteringhelp.org/sites/default/files/Migrate/teacher_book_2008.pdf

3 LEGISLATIVAS

Decreto-Lei 319/91. Diário da República. nº 193, Série I de 1991-08-23: 4389.

Decreto-Lei 3/2008. Diário da República. nº 4, Série I de 2008-01-07: 154.

Portaria n.º 243/2012. Diário da República. nº 155, Série I de 2012-08-10: 4330.

APÊNDICES

Apêndice I – Pedido de autorização para realização do inquérito

Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas Figueira Norte
Dr. Maomede Muagi Cabrá

Vera Alexandra Mariano da Silva Ribeiro Jorge, Professora Profissionalizada nos Grupos 330 e 340, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre Gaguez, orientado pelo Professor Doutor Jorge de Melo Serrano e co-orientado pelo Terapeuta da Fala Mestre Brito Manuel Marques Largo.

Solicita-se por este meio a sua superior autorização para recolher dados no Agrupamento que dirige.

Pretende-se que a recolha de dados seja desenvolvida durante o mês de Abril de 2013 e efetuada através de questionários online. Os questionários serão enviados a todos os docentes do Departamento de Línguas da Escola Secundária de Cristina Torres via e-mail. Para garantir que este instrumento meça exatamente o que se pretende, deseja-se realizar, se possível logo a 1 de Abril de 2013, um pré-teste com alguns dos professores do supra citado departamento.

Solicita-se, pelo exposto, autorização para desenvolver a supracitada investigação e agradece-se desde já a atenção dispensada por V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Figueira da Foz, 25 de Março de 2013

Vera Alexandra Mariano da Silva Ribeiro Jorge

O orientador

Professor Doutor Jorge de Melo Serrano

O coorientador

Apêndice II – Inquérito utilizado no pré-teste

Este questionário faz parte de um projeto de investigação que se encontra a ser desenvolvido pela aluna Vera Alexandra Mariano da Silva Ribeiro Jorge, Professora Profissionalizada nos Grupos 330 e 340, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Pretende-se com esta investigação recolher dados sobre a percepção que os docentes têm da gaguez, com o duplo objetivo básico e essencial, por um lado, de contribuir para melhores resultados na ação educativa, e por outro, de facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Assim, as suas respostas serão importantes para aprofundar este estudo, pelo que pedimos rigor e sinceridade nas mesmas. Asseguramos a total confidencialidade e o anonimato das suas opiniões.

Agradeço desde já a sua colaboração.

DADOS PESSOAIS

(Marque com um **X** o caso que se aplica.)

● **Sexo:**

☐ F ☐ M

● **Tempo de Serviço:**

☐ 0-4 anos ☐ 5-9 ☐ 10-14 ☐ 15-19 ☐ 20 ou mais

● **Níveis de Ensino que leciona presentemente:**

☐ 3º CEB ☐ Ensino Secundário

● **Número de alunos com gaguez que já ensinou:**

☐ 0-3 ☐ 4-10 ☐ 11-20 ☐ mais de 20

● **Já teve formação em distúrbios da fala?**

☐ sim – Em quê? _____

☐ não

● **Tem algum aluno nas suas turmas que gagueje?**

☐ sim ☐ não

DADOS REFERENTES ÀS PERCEÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À GAGUEZ

(Leia as seguintes questões e selecione, assinalando com um **X**, a resposta que mais se aproxima da sua opinião. Em alguns casos pode assinalar mais do que uma alternativa.)

1 A gaguez é um problema de:

- ☐ fala
- ☐ linguagem
- ☐ comunicação
- ☐ psicológico
- ☐ físico
- ☐ intelectual
- ☐ outro _____

2 A gaguez deve-se a:

- ☐ um susto
- ☐ um trauma
- ☐ um desequilíbrio entre domínio linguístico e gestão emocional
- ☐ défice neurológico
- ☐ perturbação psicológica
- ☐ causas desconhecidas
- ☐ outros _____

3 Acha que se um aluno gaguejar isso tem algum impacto no seu desempenho académico?

- ☐ Sim. Qual? _____
☐ Não. Porquê? _____

4 Se na sua turma um dos alunos gaguejar o que acha adequado fazer?

- ☐ Nunca o chamar para participar oralmente.
☐ Mandá-lo ler em voz alta.
☐ Evitar que ele leia em voz alta.
☐ Completar as frases em que ele está com dificuldade.
☐ Aconselhar o aluno a falar devagar e respirar fundo.
☐ Solicitar a participação do aluno que gagueja sempre no início de uma atividade coletiva.
☐ Outra. Qual? _____

5 Que desafios acha que tem/teria de enfrentar caso um dos seus alunos gaguejasse?

- ☐ Detetar que o aluno gagueja.
☐ Conseguir fazer o aluno perceber que pode participar à vontade.
☐ Criar um ambiente comunicativo seguro no seio da turma.
☐ Avaliar equitativamente as suas competências linguísticas.
☐ Saber o que fazer quando não perceber o que o aluno diz.
☐ Lidar com a apresentação oral de trabalhos com tempo limite.
☐ Outra. Qual? _____

6 Acha que tem ou terá algum papel a desempenhar enquanto docente face a um aluno que gagueja?

- ☐ Sim. Qual? _____
☐ Não. Porquê? _____

7 Considera que um aluno que gagueja tem alguma(s) característica(s) de personalidade diferente(s) dos seus pares?

- ☐ Sim. Qual? _____
☐ Não. Porquê? _____

8 Qual pensa ser a(s) atitude(s) mais adequada(s) do professor face ao discurso do aluno que gagueja?

9 Tendo em conta a importância que se dá à avaliação da componente oral, em momentos formais ou espontâneos, acha que a gaguez poderá ter alguma consequência nessa avaliação?

- ☐ Sim. Qual? _____
☐ Não. Porquê? _____

10 Num processo de avaliação da oralidade, como é se distinguem/valorizam as manifestações de gaguez//disfluências daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno?

Apêndice III – Inquérito utilizado no estudo, após a aplicação do pré-teste

Se tiver dificuldades em visualizar ou submeter o formulário, pode preenchê-lo on-line
<https://docs.google.com/forms/d/1bSRfgCowiceCHe7hoDi4SsTBfoWBG04BWch1GhElKmo/viewform>

PERCEÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À GAGUEZ

Este questionário faz parte de um projeto de investigação que se encontra a ser desenvolvido pela docente Vera Alexandra Mariano da Silva Ribeiro Jorge, Professora Profissionalizada nos Grupos 330 e 340, aluna do Curso de Mestrado em Ciências de Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Pretende-se com esta investigação recolher dados sobre a percepção que os docentes têm da gaguez, com o duplo objetivo básico e essencial, por um lado, de contribuir para melhores resultados na ação educativa, e por outro, de procurar facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Assim, as suas respostas serão importantes para aprofundar este estudo, pelo que se solicita rigor e sinceridade nas mesmas. Assegura-se a total confidencialidade e o anonimato das suas opiniões.

Nota:

Leia as seguintes questões e assinale, por favor, a resposta que considera ser a mais adequada. Em alguns casos* pode assinalar mais do que uma alternativa.

* aqueles em que surgem caixas de verificação como esta: ☐.

Sexo: *

- ☐ F
- ☐ M

Tempo de Serviço: *

- ☐ 0-4 anos
- ☐ 5-9
- ☐ 10-14
- ☐ 15-19
- ☐ 20 ou mais

Níveis de Ensino que leciona presentemente: *

- ☐ 3º CEB
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Outra:

Na sua experiência enquanto docente, já teve alunos com gaguez? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Número de alunos com gaguez que já ensinou:

Responder apenas se tiver selecionado SIM na questão anterior.

- ☐ 1-3
- ☐ 4-10
- ☐ 11-20
- ☐ mais de 20

Já teve formação em distúrbios da fala? *

Se a sua resposta for sim, por favor indique em quê. Se for não, apenas escreva a palavra não.

Tem algum aluno nas suas turmas que gagueje? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

1 Na sua opinião, a gaguez é um problema de: *

Pode assinalar mais do que uma opção. Se seleccionar a última (Outro), por favor indique qual/quais.

- ☐ fala.
- ☐ linguagem.
- ☐ comunicação.
- ☐ psicológico.
- ☐ físico.
- ☐ intelectual.
- ☐ Outra:

2 Na sua opinião, a gaguez deve-se a: *

Pode assinalar mais do que uma opção. Se seleccionar a última (Outro), por favor indique qual/quais.

- ☐ um susto.
- ☐ um trauma.
- ☐ um desequilíbrio entre domínio linguístico e gestão emocional.
- ☐ défice neurológico.
- ☐ perturbação psicológica.
- ☐ causas desconhecidas.
- ☐ Outra:

3 Se um aluno gaguejar, acha que isso tem algum impacto no seu desempenho escolar? *

Se sim, qual? Se não, porquê?

4 Se na sua turma um dos alunos gaguejar, o que acha adequado fazer? *

Pode assinalar mais do que uma opção. Se seleccionar a última (Outro), por favor indique qual/quais.

- ☐ Nunca o chamar para participar oralmente.
- ☐ Mandá-lo ler em voz alta.
- ☐ Evitar que ele leia em voz alta.
- ☐ Completar as frases em que ele está com dificuldade.
- ☐ Aconselhar o aluno a falar devagar e respirar fundo.
- ☐ Solicitar a participação do aluno que gagueja sempre no início de uma atividade coletiva.
- ☐ Outra:

5 Que desafios acha que tem/teria de enfrentar caso um dos seus alunos gaguejasse? *

Pode assinalar mais do que uma opção. Se seleccionar a última (Outro), por favor indique qual/quais.

- ☐ Detetar que o aluno gagueja.
- ☐ Conseguir fazer o aluno perceber que pode participar à vontade.
- ☐ Criar um ambiente comunicativo seguro no seio da turma.
- ☐ Avaliar equitativamente as suas competências linguísticas.
- ☐ Saber o que fazer quando não perceber o que o aluno diz.
- ☐ Lidar com a apresentação oral de trabalhos com tempo limite.
- ☐ Outra:

6 Acha que tem ou terá algum papel a desempenhar enquanto docente face a um aluno que gagueja? *

Se sim, qual? Se não, porquê?

7 Considera que um aluno que gagueja tem alguma(s) característica(s) de personalidade diferente(s) dos seus pares? *

Se sim, qual/quais? Se não, porquê?

8 Qual pensa ser a(s) atitude(s) mais adequada(s) do professor face ao discurso do aluno que gagueja? *

9 Tendo em conta a importância que se dá à avaliação da componente oral, em momentos formais ou espontâneos, acha que a gaguez poderá ter alguma consequência nessa avaliação? *

Se sim, qual/quais? Se não, porquê?

10 Num processo de avaliação da oralidade, como é se distinguem/valorizam as manifestações de gaguez/disfluências daquilo que está associado à fluência do desempenho linguístico no discurso do aluno? *